

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ VE İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜLERİ**



**EĞİTİMİN İNSANCILLAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ALP

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

Aralık, 2019

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ VE İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜLERİ**



**EĞİTİMİN İNSANCILLAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Elif ALP
(Y1612.290010)**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Aydın BALYER

Aralık, 2019

ONAY FORMU

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.290010 numaralı öğrencisi Elif ALP'ın “Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 16.12.2019 tarihli ve 2019/03 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 25.12.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Doç. Dr.	Aydın BALYER	Yıldız Teknik Üniversitesi	
1. Üye	Doç. Dr.	Somayyeh RADMARD	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Emre ER	Yıldız Teknik Üniversitesi	
YEDEK ÜYELER				
1. Üye	Prof. Dr.	Recep Cengiz AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Prof. Dr.	İbrahim KOCABAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Eğitimin İnsancıllaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmanın, tezin safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve etik geleneklere aykırı düşecek bir davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla beyan ederim. (25/12/2019)

Elif ALP

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın hazırlanma sürecinde birçok insanın emeği geçmiştir. Bu süreçte bana destek olan, üzerimde emeği geçen ve beni motive eden değerli yakınlarıma ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmamda her aşamada bana yol gösteren, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Aydın Balyer'e katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde ders aldığım ve bana bu alanda büyük katkı sağlayan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her anıma eşlik eden, maddi ve manevi desteğini üzerimden esirgemeyen, her durumda ve koşulda yanımda olan ve beni destekleyen, tez yazım sürecinde motivasyon kaynağım olan değerli babam Azmi Alp'e, değerli annem Nuray Alp'e ve değerli kız kardeşim Merve Alp'e vermiş oldukları her türlü destekleri için can-ı gönülden teşekkür ederim.

Aralık, 2019

Elif ALP

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iv
KISALTMALAR	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Problem cümlesi.....	3
1.1.2 Araştırmanın amacı	3
1.1.3 Alt amaçlar	3
1.1.4 Araştırmanın önemi.....	3
1.1.5 Sayıtlar	4
1.1.6 Sınırlılıklar	4
1.1.7 Tanımlar	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1 Eğitim	5
2.1.1 Bireysel açıdan eğitimin amaç ve işlevleri	7
2.1.2 Sosyal - İnsani açıdan eğitimin amaç ve işlevleri	8
2.2 İnsancıl Eğitim	9
2.2.1 İnsancıl eğitimde okul ortamı	12
2.2.2 İnsancıl Eğitimde Öğretmen – Öğrenci Etkileşimi	15
2.2.3 İnsancıl eğitimde fırsat eşitliği.....	18
2.2.4 İnsancıl eğitimde hümanist yaklaşımın öncüleri.....	22
2.3 Eğitimin İnsancıllaştırılması	25
2.3.1 Eğitimde insancıllaştırmanın önemi.....	26
2.3.2 Eğitimin insancıllaştırılmasında öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemi	27
2.3.3 Eğitimin insancıllaştırılmasında ailenin rolü	29
2.3.4 Eğitimin insancıllaştırılmasında cinsiyet farkı.....	32
2.3.5 Eğitimin insancıllaştırılmasında kullanılacak yöntem ve teknikler	35
2.3.6 Eğitimin insancıllaştırılmasında toplumun rolü	39
2.4 İlgili Araştırmalar	40
2.4.1 Yurt İçinde yapılan çalışmalar	40
2.4.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar	41
3. YÖNTEM.....	42
3.1 Araştırmanın Deseni.....	42
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	42
3.3 Veri Toplama Araçları	43
3.4 Eğitimin İnsancıllaştırılması Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması... ..	43
3.4.1 Ölçeğin geliştirilme süreci	43
3.4.2 Çalışma grubu	44

3.4.3 Ölçeğin yapı geçerliği	44
3.4.4 Ölçeğin güvenirliği	52
3.4.5 Doğrulayıcı faktör analizi (DFA).....	53
3.4.6 Örneklem grubu	53
4. BULGULAR VE YORUM.....	59
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
5.1 Sonuç.....	75
5.2 Tartışma.....	78
5.3 Öneriler.....	80
5.3.1 Uygulayıcılar için öneriler	80
5.3.2 Diğer araştırmacılar için öneriler	80
KAYNAKLAR	81
EKLER.....	86
ÖZGEÇMİŞ.....	92



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
BM	: Birleşmiş Milletler
TUİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
ILO	: Uluslar Arası Çalışma Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim Ve Kültür Örgütü
UNDP	: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
ACEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
SPSS	: Statistical Package Fort He Social Sciences

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1: Mesleki Yeterlilikte Mevcut Program Ağırlıkları	28
Çizelge 2.2: Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim Yayını, 2007-2018	35
Çizelge 3.1: Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test	45
Çizelge 3.2: Ortak Faktör Varyansı Tablosu	46
Çizelge 3.3: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	47
Çizelge 3.4: Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör ve Madde Analizi	50
Çizelge 3.5: Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Toplam Puan Arasındaki Korelasyon.....	52
Çizelge 3.6: Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Hata ve Uyum İyiliği İndeksleri	56
Çizelge 4.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri	59
Çizelge 4.2: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	60
Çizelge 4.3: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları	61
Çizelge 4.4: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları	62
Çizelge 4.5: Varyansların Homojenliği Testi	63
Çizelge 4.6: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin, İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ve Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansması Alt Boyutunun Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	63
Çizelge 4.7: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları	64
Çizelge 4.8: Varyansların Homojenliği Testi	65
Çizelge 4.9: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin, Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansması Alt Boyutunun Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	66

Çizelge 4.10: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmelerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları	67
Çizelge 4.11: Varyansların Homojenliği Testi	68
Çizelge 4.12: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin, İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ve İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 4.13: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 4.14: İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Analiz Tablosu.....	70
Çizelge 4.15: Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Analiz Tablosu.....	71
Çizelge 4.16: İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Analiz Tablosu.....	72

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi	22
Şekil 3.1: Yamaç Birikinti Grafiği.....	48
Şekil 3.2: Eğitimin insancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği DFA T Değerler	54
Şekil 3.3: Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği DFA Standartlaştırılmış Çözüm Sonuçları	55



EĞİTİMİN İNSANCILLAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; eğitimin insancillaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul il Milli Eğitim Müdürlüğü Başakşehir ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenen toplamda 1020 öğretmen oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından beşli likert formatında geliştirilmiş 3 alt boyut ve 30 maddeden oluşan ‘Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi’ ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları; Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi Ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutları ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mevcut ölçeğin, insancıl eğitim hakkındaki düşünceler ve akademik sürecin insancıl eğitime yansması alt boyutunun öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Ön Lisans mezunu öğretmenler ile Lisans mezunu ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre de anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlere yönelik eğitimin, öğrenciler açısından daha anlamlı kılınması anlamına gelen eğitimin insancillaştırılması ve insancıl eğitim ile ilgili bir takım seminerler düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: *İnsan, Öğretmen, Eğitim, İnsancıl Eğitim, Eğitimin İnsancillaştırılması*

DETERMINING TEACHERS' VIEWS ON HUMANIZING EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study was to determine teachers' views on humanizing education. The research was a descriptive study conducted in general survey model. The sample of the study consisted of a total of 1020 teachers working in public and private schools in Başakşehir and Beylikdüzü townships in Istanbul. The data were gathered with "Determining Teachers' Views on Humanizing Education" scale developed by the researchers in a 5-point Likert type. The scale had 3 sub-dimensions and 30 items. The data were analyzed with SPSS statistical package program. The results showed that there is no significant difference between the sub-dimensions of humanizing education scale and teachers' gender and age variables. Thoughts about humanizing education and the reflection of academic process to humanizing education sub-dimension differ according to teachers' branch variable. Significant differences were also found between associate degree teachers and undergraduate and graduate teachers. Significant differences were observed according to teachers' professional seniority and school type variable. It is recommended that in order to make education more meaningful for students, a series of seminars should be organized about humanizing education.

Keywords: *Human, Teacher, Education, Humanistic Education, Humanizing Education*

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Türkiye’de eğitim sisteminin beklentileri karşılamadığı, bünyesinde birçok eksiği ve sorunu barındırdığı değerlendirilmektedir. Bunlardan önemli bir sorunun ise mevcut sistemin sınav odaklı oluşudur. Bu durum öğrencilerin kendi hızlarında ve yeteneklerinde öğrenme çabalarını önlemekte ve onları sıkı bir rekabete yöneltmektedir. Buradan hareketle eğitim sisteminde yapılan reformlar ve sil baştan uygulamalarda insancıl eğitimin göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Bu sorunun temelini “insan” alınmadıkça -sistem ne kadar iyileştirici olursa olsun - en büyük girdi olan insan (öğrenciler) açısından çerçeve değişmiş olup çıktılarda herhangi bir ilerleme gerçekleşmeyebilir. Bu sebeple insancıl yaklaşım çerçevesinde eğitim sisteminin en önemli girdileri olan öğrenciler insani değerler açısından sorun yaşamaktadır.

İnsancıl eğitim, öğrenen bireyin kendini kabul edebilme ve bu duruma paralel olarak kendini gerçekleştirme, yaşamı anlamlı bulabilme gibi tüm bu süreçleri temel prensip haline getirebilmesidir (Şahin, 2018). Başka bir deyişle insana değerli olduğunu hissettiren duygu ve düşüncelerini ön planda tutan eğitim anlayışıdır. İnsancıl eğitim adı altında yapılması gereken reformların da ‘İnsancıl eğitim nasıl olmalıdır?’ sorusunun cevabını yansıtmalıdır.

Eğitim sisteminin insanı bilgi yığını olarak gördüğünü ve makineleştirdiğini; duygularını, düşüncelerini, istek ve beklentilerini göz ardı ettiği; eğitim - öğretim örgütleri içerisinde sosyal çevre, aile ve öğretmenler tarafından acımasız bir rekabete sürüklediği; monotonlaştırdığı; yetenek ve ihtiyaçlarını göz ardı ettiği; zorlamaları ve direktifleri arttırdığı gözlemlenmektedir. Bunun sonucunda eğitimin insancıl olmaktan süratle uzaklaştığı görülmektedir. Bu nedenle ‘*eğitimin insancıllaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*’ dikkate değer bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

Evrenin en değerli varlıklarından biri de insandır. Evren, insan ihtiyaçlarını dikkate alarak varlığını sürdürmektedir. Buradan hareketle insancılaştırma; insanın bedensel, zihinsel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının gözetilmesi hatta iyileştirilmesi anlamına gelmekle birlikte yaşamın her alanında olması gereken bir prensip olarak ortaya çıkmaktadır.

İnsancılaştırmanın olması gereken en önemli alanlardan birisi de eğitimidir. Şişman'a göre (2014) eğitim, insanın olgun, erdem sahibi, yetkin bir varlık haline getirilme sürecidir. Yani insanın yetişme sürecinde belli değerleri eğitimle aldığını ifade ederek insanın mükemmelliğinden bahsetmektedir. Yetiştirilen her insan, toplumun bir ferdi olmakta ve aldığı eğitim doğrultusunda kendi kimliğini oluşturmaktadır. Buradan da eğitimin ne kadar ciddi bir iş olduğu anlaşılmaktadır.

İnsancılaştırma ilkesine göre insan, insan yetiştiren örgütler tarafından kurulmuş bir "makine" ya da "et yığını" olarak görülmemelidir. Eğitimin insancılaştırılmasında ilk yapılması gereken eylem ve tutum insana değer vermekle başlayabilir. Çünkü insanı esas almayan hiçbir değişim veya anlayış ayakta kalamayacaktır (Şahin, 2004). İnsanın duyguları, düşünceleri, sezgileri açığa çıkarılmalı, söz hakkı tanınmalı, duyarlı olunmalı, teşvik edilmeli, yönlendirici olunmalı ve fırsat verilmelidir. İnsanı 'insan yapan' değerleri elinde bulundurulmalı, karar verme-alma yetisi ihlal edilmemelidir. Eğitim – öğretim ortamı ise "geleneksel" eğitim modellerinden uzaklaşmalı ve eğitim "insan merkezli" olmalıdır. Katı, sert ve tekdüze eğitim-öğretim ortamı terk edilmelidir. Doğru bilgi mantığından uzaklaşmalı, yanlış bilginin de düşünmeye ve araştırmaya teşvik edeceği göz önünde bulundurulmalıdır. İnsan düşünen ve akıllı bir varlık olması sebebi ile karara katılma, analiz etme ve sorgulamaya teşvik edilebilmelidir.

Eğitimin hümanist bir ortamda gerçekleşmesinin tek değişkeni öğrenci olarak ele alınmamalı; aynı zamanda öğretmen, yönetici ve örgüt içerisinde çalışan diğer personeller de ele alınmalıdır. Okul, insan için yapılaşmış bir kurum olması sebebiyle okul çatısı altında insan hümanistik (insancıl) değerler çerçevesinde hayata hazırlanmalıdır. Bu nedenle mevcut araştırmanın amacı ve alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir.

1.1.1 Problem cümlesi

Eğitimin insancıllaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

1.1.2 Araştırmanın amacı

Mevcut araştırmanın temel amacı, eğitimin insancıllaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1.1.3 Alt amaçlar

1. Eğitimin insancıllaştırılmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
2. Eğitimin insancıllaştırılmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri onların yaş, kıdem, cinsiyet, branş, eğitim durumları ve kurum değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.1.4 Araştırmanın önemi

Eğitimin; insanı iyileştiren ve geliştiren bir süreç olduğu düşünülmektedir. Eğitim; insana değer vermeli, önemsemeli ve insanın duygu ve düşüncelerini önemseyen bir tutumla devamlılığını sağlamalıdır. Eğitim – öğretim ortamında insana insani değerler ölçüsünde bakılmalıdır. Okul ortamları insanların mutlu, huzurlu, sağlıklı, gelişime ve değişime açık, iç ve dış tehditlerin olmadığı ortamlar haline getirilmelidir. Okul ortamları monoton bilgi kazandırmak yerine; daha çok insana değer veren ve onu hayata hazırlayan örgütler haline getirilebilmelidir. Eğitim sisteminin mekanik bir bakış açısıyla yapılandırılmasından ziyade; duyan, anlamlandıran, yaşayan canlıyı yani insanı yetiştirecek anlayışla yapılması insancıl bir eğitim sistemi için önemli görülmektedir.

Eğitimin insancıllaştırılmasını hümanistik çerçevede değerlendirmek suretiyle eğitimcilerin insan yetiştirmeye ilişkin bakış açılarında bir farklılık yaratabileceği için bu araştırma önemli kabul edilmektedir. Yine bu araştırma, elde edilecek sonuçlarla eğitim sisteminde politika geliştirenler, bakanlık yetkilileri, eğitim program koordinatörleri ve diğer ilgililerin “insanın” merkezde olduğu eğitim sistemleri ve programları geliştirme sürecine katkıda bulunabileceği için önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de eğitimin

geleneksel yaklaşımla sürdürülmesi söz konusu araştırmayı daha da önemli kılmaktadır. Birçok araştırmada da ortaya konulduğu gibi eğitimi kalıplaşmış kurallar olan katı ve ilkelikten uzaklaştırmak bununla beraber insanı merkeze almak mevcut araştırma konusunu yine önemli kılmaktadır. Ayrıca Türkiye’de bu alanda sınırlı çalışmaların olması sebebiyle mevcut araştırma bu bakımdan da önemli görülmektedir.

1.1.5 Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçekte yer alan sorulara objektif ve samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.1.6 Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2018-2019 eğitim – öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma İstanbul ili Avrupa yakasında Başakşehir ve Beylikdüzü ilçelerindeki okullarda görev yapmakta olan 1020 öğretmen ile sınırlıdır.
- Bu araştırma eğitimin insancillaştırılmasına ilişkin ölçekteki alt boyutlar ve maddelerle sınırlıdır.

1.1.7 Tanımlar

1. İnsan: Toplum hâlinde bir kültür çevresinde yaşayan, düşünme ve konuşma yeteneği olan, evreni bütün olarak kavrayabilen, bulguları sonucunda değiştirebilen ve biçimlendirebilen canlı (**Tdkterim.gov.tr**).

2. Eğitim: Eğitim; insanın olgun, erdem sahibi, yetkin bir varlık haline getirilme sürecidir (Şişman, 2014).

3. İnsancıl Eğitim: Öğrenen bireyin kendini kabul edebilme ve bu duruma paralel olarak kendini gerçekleştirme, yaşamı anlamlı bulabilme gibi tüm bu süreçleri temel prensip haline getirebilmesidir (Şahin, 2018).

4. İnsancılık (Hümanizm): Hümanizm, insanın sevgisini ve yüceliğini amaç gören bir öğretilerdir (Varış, 1994).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Eğitim

Eğitim, bugün ve gelecek ile ilgili kişinin kendini gerçekleştirme sürecine yönelik hem düşünce hem de davranışlarını geliştirme sürecidir. Eğitim, belli bir bilim dalı ya da sanat ile ilgili yetiştirme ve eğitme işi; çocukların veya gençlerin toplum ortamlarında yer edinebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 65). Balyer'e göre (2017: 3-11) eğitim, yetişkin kuşakların peşinden gelmekte olan yetişen kuşakları etkileme sürecidir. Burada aktif bir etkileşim süreci olduğu için, ergin olan bireyden ergin olmayana aktarımdan söz edilmektedir. Bu aktarımlar bilgi, birikim, kültürel değerler ve deneyimler olarak ifade edilmektedir. Ertürk'e göre (1972) eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim istendik davranışların kazandırılması sayesinde bireylere öz gerçekleştirim, sağlıklı iletişim, sağlıklı ilişki, işbirliği, araştırma, öğrenme, sorun çözme özgürlüğü ve mutlu bir yaşam gibi insani değerleri karşılamaya yönelik bir sistem olarak görülmelidir (Başaran ve Çınkır, 2011). Bu istendik davranışlarla insanı geliştirmek çağlar boyunca önemli görülmüştür. Çünkü insanın davranışları geçerli ve güvenilir bir şekilde gelişmedikçe, istenilen bir yaşam biçimine ulaşılması söz konusu değildir (Çakmak, 2008: 31-41).

Aynı zamanda eğitim geçmiş ile gelecek arasındaki bugünün köprüsüdür denilebilir. Eğitimin kalitesi iyileştikçe tarih bilinci daha iyi anlaşılabilir ve gelecek için refah düzeyi daha yüksek bir toplum yaratmak mümkün olabilir. Yani eğitim adına ekilen her tohum gelecek insanların karşısına köklü bir ağaç olarak çıkabilir. Eğitim kendi döngüsü içerisinde beslendikçe, besleyen bir olgu olarak insanlığa katkı sağlayabilir. Burada insanın, insani yeteneklerinin geliştirilmesi özetle insanın daha fazla insancılaştırılması istenir. Yani eğitimin

temel amaçlarından biri, insanın doğuştan sahip olduğu bazı yeteneklerini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir (Şişman, 2014).

Eğitim ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Eğitim kişilere göre farklı şekillerde anlaşılakta ve tanımlanmaktadır. Sonuç olarak eğitimin insana, insanlığa ve sahip olduğu haklara hizmet edip yarar sağladığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda 21. yy'da en çok telaffuz edilen sözcüklerden biri de yine "eğitim"dir. Yaşanan birçok toplumsal ve insani sorunların temelini inildiğinde eğitimin ne kadar önemli bir kavram olduğu açıkça anlaşılabilir.

Eğitim, hayatın her alanında yaşam boyu devam etmektedir. İletişim kurarken, kitap okurken, televizyon seyredirken, ders çalışırken ya da dinlerken, ödev yaparken, deney yaparken, oyun oynarken, alış-veriş halindeyken ve benzeri durumlarda aslında eğitim sürecinin içinde bulunduğu unutulmamalıdır. Bazen okunan bir kitap, izlenen bir film ya da tiyatro oyunu, şahit olunan bir olay farkında olmadan olayların içselleştirilmesini sağlar. Duyguları ve düşünceleri değiştirebilir, olaylara farklı açılardan bakılmasını sağlayabilir. Tüm bu süreçlerde eğitim, aktif bir şekilde hayatın her alanında devam etmektedir.

Eğitim ile ilgili planlanması yapılan tüm faaliyetlerin belirli amaçları ve hedefleri bulunmaktadır. Eğitimin temel amaçlar çerçevesinde oluşturduğu bir eğitim felsefesi ve bu felsefe doğrultusunda oluşturulmak istenen insan ve bir toplum modeli bulunmaktadır. Eğitim aslında bu amaçları hayata geçirebilmek adına bir araç olarak görülmektedir. İnsanlığa yani topluma hizmet eden bu araç, çok önemli bir yere sahip olmakla birlikte üstünde önemle durulması gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimin amaçları, durağan ve tekdüze bir yapıdan ziyade değişim içerisinde olan ihtiyaç ve beklentileri yeniden yorumlamak ve açıklamak durumundadır (Şişman, 2014). Her toplumun kendi ihtiyaç ve beklentileri olduğu göz önünde bulundurulursa ekonomik, sosyal, siyasal ve teknolojik alanlardaki değişkenlere göre güncel değişimlere ve gelişimlere bağlı bir şekilde eğitim sistemleri gözden geçirilmeli ve bu duruma paralel olarak yeni amaç ve işlevler planlanıp belirlenmelidir.

Şişman'a göre (2014), eğitimden evrensel düzeyde gerçekleşmesi beklenen temel amaçlar vardır. Bu amaçlar,

- İnsani değerlerin gözetilmesi

- İnsanların kültürel farklılıklara duyarlı hale getirilmesi
- İnsan kaynaklarının kalitesinin artırılması konularının üzerinde durulması gerektiği ifade edilmektedir. Eğitimin öneminin evrensel olarak bilinmesi ve bu doğrultuda gerekli çalışmaların planlanması eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirilmesi bakımından faydalı olabilir.

2.1.1 Bireysel açıdan eğitimin amaç ve işlevleri

Her insan bir bireydir. Yakın geçmişe bakıldığında eğitimde bireysel boyuta önem vermeye başlanmıştır. Bireysel anlamda eğitim sistemlerinin belirli amaç ve işlevleri bulunmaktadır. Akademik alanda ve sosyal alanda da birtakım becerilerin kazandırılması okulların amaç ve işlevleri arasında yer almaktadır. Bireylerin sosyal yaşamda başarılı olması ve kendilerine olan güvenlerinin tamamlanması yani öz güven duygusunun kazanılması, yaratıcılığın geliştirilmesi, bireysel farkındalığın artması, bilgi ve becerileri kazanması, her öğrenci için mevcut yeteneklerinin farkındalığını edinerek bu yeteneklerin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi yine okulların ve eğitimin amaç ve işlevleri olarak görülmektedir.

Eğitimin başka bir amacı ise bireylerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması olmaktadır. Bu doğrultuda eğitim, aslında bireylerin kendini gerçekleştirme için gerekli ortamları hazırlar ve uygular. İnsan kendini gerçekleştirirken aynı zamanda kendi ile ilgili olan değişkenlerden yararlı olanı seçer ve kendisi için en uygun kararı alma ve verme doğrultusunda hareket eder. Aldığı eğitim doğrultusunda kendini en doğru tanıyan ve bu doğrultuda hareket eden insan, topluma faydalı ve toplumsal anlamda ahlaklı, akıllı ve özgür olabilir.

Eğitimin bireyin kendini gerçekleştirme yönünde sahip olduğu rol bireyde kendini iyi hissettirebilir ve böylelikle kendini gerçekleştirme noktasında eğitimin sağlamış olduğu fırsat yararlı hale gelebilir. Bireye verilen önemin toplumların demokratik olarak varlığını sürdürebilmesinde büyük katkı sağladığı unutulmamalıdır. Kısacası eğitimde bireysel açıdan asıl insani amaç, bireylerin mevcut potansiyellerinin farkındalığını hissedebilmesi ve

potansiyellerini tam olarak gerçekleştirip kullanabilmesi, psikolojik sosyal ve fiziksel anlamda gelişmesinin sağlanması olmaktadır.

2.1.2 Sosyal - İnsani açıdan eğitimin amaç ve işlevleri

Eğitimin toplumsal işlevi, toplumun can damarı olan, varlığını ve devamlılığını sağlayan bireyler yetiştirmektir. Eğitimin buradaki rolü toplumlarda kalıplaşmış şekilde var olan yerleşmiş olan kültürü korumak ve toplumsal düzeni bozan davranışları kontrol altına almaya dönüktür. Eğitim süreci toplumların düzenini koruma ve sürekliliğini sağlama işlevini yerine getirirken aynı zamanda toplumun her geçen gün değişme ve gelişme sürecini de göz önünde bulundurmaktadır. Eğitimden beklenen, mevcut kültürün yetişmekte olan yeni kuşaklara aktarılması ve toplum içerisinde oluşan değişimleri dikkate alarak bu değişimlere katkıda bulunacak bireylerin yetiştirilmesi olmaktadır.

Eğitim, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda kendini yetiştirmiş ve geliştirmiş, hayat standardı yüksek insanlardan oluşan, bir ülke olabilmesi için bu özelliklere sahip insan gücü yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Eğitim, bireyin mevcut becerilerinin geliştirmesine ve toplumsallaşmasına katkıda bulunmalıdır. Bu bağlamda eğitimin sosyal işlevleri vardır. Bu sosyal işlevler sosyal yönden bütünleşme, sosyal hareketlilik, değişme ve gelişme, sosyal adalet ve eşitlik gibi rollerdir. Özetle eğitimin toplumsal işlevi bireyleri toplumların değer ve kültürlerine göre insani faktörleri göz önünde bulundurarak en iyi şekilde toplumsallaşmasını sağlamak olmalıdır. Bu nedenle eğitimin önemli olduğu, yaşam boyu devam ettiği, yaşamın her alanında olduğu ve yaşam kalitesini arttırdığı görülmektedir.

Türk eğitim sistemi söz konusu olduğunda eğitime gereken özenle yaklaşmadığı ve gereken önem verilmediği değerlendirilmektedir. İstenilen güvenli ve mutlu bir yaşam için insanların eğitimle kalıcı izli davranış değişikliğine gitmeleri, daha sağlıklı ve daha başarılı bir hayat için eğitimin şart oldu bilincine sahip olmaları gerekmektedir. Daha mutlu, umutlu, huzurlu ve bilinçli bir hayat sürdürebilmenin eğitimle ilişkisi olduğu söylenebilir. Ancak bunun için eğitimin iyileştirilmesi ve karşı karşıya kalınan problemlerin en yapıcı bir şekilde çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Geçmişte ve bugünde olduğu gibi gelecekte de eğitim ile ilgili tartışmalar devam edecektir. Çünkü

dünya ve doğal olarak insan, sürekli olarak değişim ve gelişim halindedir. Eğitime bu noktada insan için büyük bir yardım olarak bakılabilir. Bu yardımın temel amacı insanı mevcut konumundan çok daha iyi bir noktaya taşımaktır. Bu bakışa göre eğitim, aynı zamanda insanı iyi yönde farklılaştırma süreci olarak da görülebilir (Şişman, 2014).

Eğitim adına atılan büyük iyileştirme çalışmaları doğrultusunda, bu alanda birçok çalışmalara konu olmuş bilim insanlarına, filozoflara, akademisyenlere ve pedagoğlara başvurmak eğitimin iyileştirmesinin devamlılığı adına önemlidir (Bender, 2005: 13-19). Bir toplumu ayakta tutan ve gelişimini sağlayan bütün dinamikler şüphesiz eğitim tacı altında yükselmektedir. Eğitim adına yapılan her türlü çalışmaları dikkate almak, gelecek için yeni fikirler eklemek eğitimin sürekliliği adına önemli sayılmalıdır. Eğitimin sağladığı faydalar sayısızdır. Eğitim daha geniş bir şekilde ele alındığında insana sağladığı bireysel farkındalık, bireysel farklılık, kendine ve topluma faydalı olabilme, ülkesi için yarar sağlama, öz benlik, öz motivasyon ve öz saygı geliştirerek çevresini daha iyi anlama ve bu doğrultuda yarar sağlama, üretken olabilme, sorun çözme gibi faktörler eğitimin çıktıları olarak ortaya çıkmaktadır.

Türk eğitim sistemine bakıldığında gerek öğrenci, gerek öğretmen gerekse okulun fiziki yapısı ve imkânları bakımından birçok sorunla karşı karşıya olduğu görülmektedir. Söz konusu insan yetiştirmek olduğunda daha insancıl bir eğitim ortamı için karşılaşılan sorunları görmezden gelmek yerine çözüm üretmeye, iyileştirmeye ve daha insancıl bir atmosfer yaratma yoluna gidilmesi gerekmektedir. Bunu yaparken de okulların binaları ve programları, araç gereç – materyal ve akademik kaynakları, öğretmenlerin mesleki doyumu ve yeterliliği, devletin destekleyici mali kaynakları, öğretim ilke ve yöntemleri, kullanılan öğretim stratejileri, öğrencilerin duygusal ve sosyal yönleri bütün olarak ele alınmalı ve üzerinde gerekli çalışmaların hassasiyetle yapılması gerekmektedir.

2.2 İnsancıl Eğitim

İnsancıl eğitim anlayışının temeline inildiğinde hümanistik psikolojinin insan varoluşuna ilişkin varsayımlarının yer aldığı görülmektedir. Bu varsayımlar insan ve insan duygularını ön planda tutmaktadır (Şahin, 2018). Çünkü insan

belirli haklara sahip, düşünen, algılayan akıllı bir varlıktır. Onu yönlendirecek olan en önemli insani ihtiyaçlarından biri de duygularıdır. Duygular insan yaşamının her alanında yer alır ve her anına eşlik eder.

İnsancıl eğitim anlayışı bireyin dünyaya nasıl baktığıyla ve algıladığıyla ilgilenerken, kişinin algılarının doğrudan davranışlara yansıdığı görüşünü ileri sürer (Babadoğan, 1991: 743-752). Burada insanın düşüncelerinin davranışlarını etkilediğini, davranışlarının ise düşüncelerini etkilediğini söylenebilmektedir. Böyle bir paralellik söz konusu olduğunda düşüncelerin ve davranışların insan yaşamında çok önemli bir role sahip olduğu bir gerçektir.

İnsancıl bakış açısı incelendiğinde insanın hür bir varlık olduğu savı ile karşılaşılmaktadır (Şahin ve Özbay, 1999: 74-83). Buna göre insan kendi kararlarını alıp vermede, düşüncelerini özgürce ifade etmede ve tek başına bir birey olarak yaşamada özgürdür ve insanın özellikle yaşama ve ifade özgürlüğü kısıtlanmamalıdır. Kendini özgürce ifade eden bireylerin, bireysel farkındalıklarının arttığı ve kendilerini daha mutlu hissettikleri değerlendirilmektedir.

İnsancıl eğitim; zararlı ve sağlıksız sınıf ortamına maruz kalınmasına bir tepki olarak geliştirilmiştir (Patterson, 1987:8-10). Buna göre eğitim-öğretimin yapıldığı sınıf ortamında öğrenci ve öğretmeni olumsuz yönde etkileyecek gelenekselleşmiş kalıpların yerini tamamen yapılandırılmış bir eğitim sistemi almalıdır. Böylece öğrencinin daha insancıl bir eğitim - öğretim ortamında kendini güvende hissedeceği ve derse karşı olumlu tutum geliştireceği düşünülmektedir.

Bir toplumda en önemli husus eğitim öğretimin yapıldığı okul ortamlarında; duygusal boşluğu doldurmak, gidermek sağlıklı ve daha insancıl bir atmosfer yaratmak için insancıl eğitim büyük önem arz etmektedir. Toplumda ve okullarda bir değer sistemi olmalıdır ve bu değer sistemi insanlığın insancillaştırılmasına yönelik olmalıdır (Danica ve Sazhko, 2013: 2-1).

İnsancıl eğitimde, eğitim – öğretimin yapıldığı sınıf ortamı her bir bireyin bireysel farklılıklarına, özelliklerine yani potansiyellerine uygun şekilde hazırlanmalı bununla beraber insani değerlere yakışır olması için gereken çaba

ve özen gösterilmelidir (Şahin, 2018). Böylece öğrenci sınıf ortamında kendini güvende ve mutlu hissederek okula karşı olumlu bir tutum geliştirebilir.

Şahin'e göre (2018); İnsancıl eğitim ve öğretim süreci,

- Öğrenen bireylerin kendini kabul edebilme
- Bireylerin kendilerine ait potansiyellerini ortaya koyabilme
- Çevreyle yakın ilişki kurabilme
- Hayatı anlamlı bulabilme
- Kendini gerçekleştirme şeklindedir. Süreçler esas amaçlar olarak benimsenmiştir. Belirtilen bu esas amaçlar her bir bireyin kendine ait gelişimini ve değişimini amaçlamaktadır.

Eğitim, toplumun bir yansımasıdır. Bu yüzden insancılaştırma kavramının eğitim ortamında da olması beklenir. Bu duruma paralel olarak insancıl eğitimin uygulanabilirliği sınıf ortamına da yansıtılmalıdır. İnsancılaştırılmış eğitim aynı zamanda demokratik bir hayatın kavramını gerektirir. Yani eğitimin insancılaştırılması demokrasinin elementlerini içermelidir. Demokrasinin gerekli unsurları insan haklarına saygı, düşünce özgürlüğündeki temel yapılar, ifade ve fikir özgürlüğü olmalıdır (Rights, 2014).

İnsancıl eğitimde “bir insan nasıl daha iyi bir insan yapılır” sorusunun cevabı aranır. Bu da ancak eğitim, insani değerleri hedef alan “insancıl eğitim” sayesinde mümkündür (Parker, 1889).

Eğitimin kişisel ve sosyal gelişimde göz ardı edilmeyecek şekilde önemli bir etkisi vardır. Öğretmenler eğitimin varlığını ve önemini anlamalı, daha geniş daha faydalı bir eğitim bilincine sahip olmalıdır. Eğitim- öğretim temel yapı taşını oluşturan öğretmenler bu bilinçle sınıf ortamlarında aktif rol almalı ve yine bu bilince paralel olarak sınıf ortamlarını düzenlemelidir. Böylece öğrenciler daha sağlıklı ve faydalı öğrenme ortamlarına sahip olabilir.

Çocuklar bir toplumun en önemli varlığı ve umutlarıdır (Shih, 2013: 37-50). Çocukların öğretmenlerin ilgisine ve sevgisine ihtiyaçları vardır. Sevginin olduğu eğitim-öğretim ortamında insancılaştırmadan söz edilebilmektedir. Yine öğretmenler çocukların sahip olduğu haklara, gerekli tüm özgürlüklere saygı duymalıdır. Çocuğun kendini ifade etmesine ve kendine güven duymasına

destek olmalıdır. Tüm bu sebeplerden dolayı özellikle çocuk eğitiminin insancillaştırılması üzerinde durulması gereken çok önemli ve gereklilik arz eden bir konu olarak ele alınmalıdır. Böylece geleceğin ışığı olan çocuklar; sağlıklı bir vücuda, sağlıklı bir beyine sahip olabilecek ve topluma daha sağlıklı yurttaşlar olarak hayatlarına devam edebileceklerdir.

2.2.1 İnsancıl eğitimde okul ortamı

Okul insanı hedef alan ve insan için yapılaşan bir kurumdur. Başaran'a göre (2000) okul, toplumdaki insanların davranışlarının ve ilişkilerinin işlendiği yer olarak tanımlanmaktadır. Maslow'a göre ise okul güven duygusunun, düzenin, işbirliğinin ve yüksek ahlâkın önde olduğu yerler olarak tanımlanabilir (Deniz, 2012). Eğitim kurumları olan okullar, önceden planlanmış eğitim faaliyetlerine uygun bir şekilde öğrencilere istenilen davranışların kazandırıldığı bu duruma paralel olarak ise istenmeyen davranışların giderildiği kurum ve kuruluşlardır. Amaçları açısından toplumun sürekli olarak önemli gördüğü okullar, anayasal bir hak olarak devamlılığını sürdürmektedir. Eğitimin girdisi de çıktısı da insandır (Baştepe, 2009: 76-83). Girdinin verimli bir çıktı olabilmesi, sağlıklı bir eğitimsel süreçten geçmesine bağlı olmaktadır (Reaves, 1993: 243).

Eğitimin insancıl bir ortamda gerçekleştirilmesi için okul ortamları büyük bir titizlikle düzenlenmelidir. Bu konuda okul yönetimine ve öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ancak okul ikliminin oluşmasında en önemli etki öğretmenlere aittir (Sayın, 2017). Öğretmenler böyle bir ortam yaratmak için gerekli koşulları saygı modeli oluşturarak düzenleyebilir. Okul ortamlarındaki ilgili öğretmenler bireyin gelişimine ve yeteneklerine kendini adayanlardır (Wentzel, 1997: 411-419). Öğrencilerin güven duyduğu ve öğreneceklerine inandığı düzenli ve güvenli sınıf ortamları oluşturulup bireylerin okula ve sınıf ortamına kendilerini ait hissetmeleri sağlanırsa tüm bunların beraberinde başarı da gelebilir. İnsancıl eğitim için güvenli okul ortamında öğrenciye entelektüel ihtiyaçlarından ziyade duygusal ve sosyal ihtiyaçları olan bireyler olarak bakılmalıdır.

Özbay, Şahin ve Koç'a göre (2004) insancıl yaklaşımlar, eğitim öğretimin gerçekleştiği sınıf ortamında bireysellik anlayışının ön planda tutulması, bireylerin bireysel farklılıklarının bilişsel, duygusal, işlevsel ve eylemsel yönde

farkına varılıp önem kazanmasının önemini vurgular. Bu bağlamda insancıl eğitim, öğrenmenin gerçekleşme zamanına ve eğitim öğretimin yapıldığı sınıf ortamına yeni boyutlar kazandırmaktadır. Çünkü okullarda verilen bilgilerin yalnızca konu anlatımı ile sınırlandırılması, yani monotonlaştırması hem öğretmeni hem de öğrenciyi olumsuz etkileyerek dersin veriminin düşmesine sebep olabilir. Öğrenci değer görmeyi ister ve öğrenme süreçlerinde pekiştirilmeyi bekler. Bireylerin duygusal, bilişsel, işlevsel ve eylemsel gibi değişken boyutlarda bir bütün olarak görülmesi gerekmektedir. Çünkü bireylerin duyguları eylemlerini, eylemleri duygularını etkilemekte ve bununla beraber bilişsel ve işlevsel boyutlarını da aynı anda harekete geçebilmektedir. Bu sebeple bireylere bir bütün olarak bakabilmek ve bu doğrultuda hareket etmek eğitim öğretim ortamı aynı zamanda öğrenme durumu ile yakından ilişkili olduğunu söylenebilmektedir. Böyle bir sınıf ortamında öğrencilerin kişisel gelişimi daha kolay ilerleyebilir.

Öğrenci merkezli eğitimin doğal parçalarından biri şüphesiz sınıf atmosferidir (Şahin, 2018). İnsancıl eğitimdeki okul ortamı öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirici bir tavır takınılmalıdır. İnsancıl bir sınıf atmosferinde öğretmenler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni (İHEB), ideal sınıf ortamı için bir ölçüt olarak görmeli hem kendi tutumlarını hem de sınıf atmosferini bu doğrultuda oluşturmalıdır. Her öğrenciye tek ve özel olduğu hissettirilmeli ve bu doğrultuda yaklaşılmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin kazanmasını istedikleri ve görmek istedikleri davranış kalıplarını önce kendileri sergilemeli yani model olmalıdırlar. Çünkü öğrenci öğretilmek istenen davranış ile görmek istediği davranış arasında bir paralellik olduğunu bilmek ister.

Eğitim öğretim sürecinde çocuklar farklı anlama düzeylerine ve farklı öğrenme stillerine sahip olabilmektedirler. Bununla beraber bazı çocuklar görsel yönden daha hızlı öğrenirken bazıları ise sık tekrarlarla işitsel yönden daha hızlı öğrenebilmektedir. Öğretmenler zor öğrenen ya da zor anlayan öğrencilere karşı sabırlı ve istikrarlı olmalıdır. Farklı yöntem ve tekniklerle eğitim ortamını zenginleştirip, çeşitlendirebilmeli bununla beraber bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir (Branson ve Purta, 1982). Öğrenciler motive edilmeye çalışılmalı ve eğitim-öğretim süreci içerisinde içten paydaşlara empati duygusu ile bakılmalıdır. Carpenter ve Morgan (1999: 31-44), motivasyonun sağladığı

ortam ile bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler arasında anlamlı bir korelasyon ve sıkı bir bağ olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilere kazandırılmak istenen duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, arzular, güdüler ve yönelimler duyuşsal davranış kapsamına girmektedir (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Eğitimde bilişsel davranışlara ulaşıp ulaşılmama noktası sürekli olarak ölçülüp kontrol edilirken, buna karşılık duyuşsal davranışların bilişsel davranışlar kadar ölçülmediği ve değerlendirmeye alınmadığı görülmektedir. Kısacası duyuşsal davranış, eğitim kurumları tarafından göz ardı edilmektedir. Böyle bir eğitim – öğretim ortamında bireyler kendilerini ihmal edilmiş hissedebilmektedirler Hall’ a göre (2005: 8-12), kendini değerli hissetme duyuşsal öğrenme ile oluşmaktadır. Eğitim sistemi daha çok sınav ve başarı odaklı devam etmekte elde edilen bulgular sonucunda ise başarılı ya da başarısız gibi sonuçlara ulaşılmaktadır. Birçok alanda yetkin olan ancak duyuşsal yönde kendini geliştiremeyen ve yanlışa düşen bireylerin sayısının fazla olduğu görülmektedir.

Değerler eğitimi, karakter eğitimi ve demokrasi eğitimi de duyuşsal davranışlar adı altında ele alınmakta ve bu davranışsal kalıpların en az akademik yani bilişsel davranışlar kadar önemli olduğu bilinmelidir. Bununla beraber duyuşsal öğrenme ile bilişsel öğrenmenin birbirini etkilediği ve paralel gitmesi noktasında gerek öğretmenlere gerekse yetkin paydaşlara belirli görev ve sorumlulukların düştüğü gerçeği açıklanmalıdır. İnsancıl bir sınıf atmosferinde öğretmen kural koyup direktif vermek yerine öğrenciye sorumluluk verip rehberlik yaptığında öğrenci kendi kurallarını ve prensiplerini uygulama yoluna gidebilir. Böylece monoton ve tekdüze eğitiminde önüne geçilmiş olunabilir.

İnsancıl eğitimin, eğitim-öğretimin yapıldığı sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin bazı önemli noktalar;

- Öğretmenin rehberlik yapıp, kolaylaştırıcı olduğu ve teşvik eder olduğu
- Sosyalleşmenin olduğu
- Etkinliklerin sosyal faaliyetlerle desteklendiği
- Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrendiği
- Demokrasinin işlediği

- Adillik ve eşitlik anlayışının yerleştiği
- Her bireyin özel ve kıymetli olduğu
- Fikir özgürlüğünün hâkim olduğu
- Saygı ve sevgi çemberinde sağlıklı etkili iletişimin hâkim olduğu
- Duyguların önemli olduğu
- Karşılıklı saygının korunduğu
- Empati duygusunun yerleştiği
- İşbirlikçi dayanışmanın olduğu
- Bireysel farklılıklara karşı saygılı olunduğu
- Bireyin kendini gerçekleştirme için fırsatlar yaratıldığı sınıf atmosferi şeklindedir.

2.2.2 İnsancıl Eğitimde Öğretmen – Öğrenci Etkileşimi

İnsancıl eğitimin öğretilmesi ve uygulanması sadece okul – öğrenci açısından değil aynı zamanda toplum ve birey için de oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca bu tür bir eğitim yaklaşımı öğrenci-öğretmen arasındaki bağı da kuvvetlendirmektedir.

Dinamik ve sağlıklı iletişim, okullarda daha mutlu ve güvenli bir ortamın yaratılmasına sebep olabilir. Bununla beraber sosyal ve akademik başarıyı da beraberinde getirecektir. Sağlıklı aynı zamanda da dinamik olan insancıl etkileşim ve atmosfer, öğretmen- öğrenci arasında birçok fırsatlar yaratabilir.

Öğrenme ortamlarında tüm bireyler birbirleriyle iletişim halindedir. Öğrencilerin öğrenmesini her açıdan etkileyen önemli koşullardan biri de iletişimdir (Emrem, 2008). Eğitim ortamının en önemli rehberi olan öğretmen, eğitimin gerçekleştiği sınıf ortamında en etkili ve sağlıklı iletişimi sağlayan ve bu ortamı öğrenci için yaratan kişidir. Çünkü öğretmenler eğitimin vazgeçilmez parçasıdır (Şahin, 2018).

Öğretmen - öğrenci arasındaki ikili iletişimde öğretmen bireysel farklılıkları gözeten ve bu doğrultuda hareket eden, farklı yetenekleri keşfedip eğitim- öğretim ortamını bu doğrultuda düzenleyen, eşitlikçi ve adaletli sınıf ortamını

oluşturan, demokratik tutumlara sahip iyi bir rehberdir. Öğretmenler öğrencilerini iyi tanıyan olmakla birlikte öğrencisini düşünen ve merkeze oturtan olmalıdır. Öğretmenin, öğrenciyi destekleyen ve güvenen tutumu oldukça önemlidir. İnsancıl hedefleri gözetten öğretmenler sağlıklı iletişim ortamlarında, öğrencilerine güven ve huzur ortamı sağlayarak, ait olma ve ait hissetme duygularını dikkate almalıdır.

Öğretmen aynı zamanda kendini de iyi tanıyan olmalıdır. Kendini tanıyan öğretmen ilişkilerinde de başarılı olabilir ve öğrenci ilişkilerini daha rahat özümseyebilir. Bununla beraber öğrencilerine iyi bir model olabilirler (Rogers, 1969).

Sınıf içerisinde öğretmenin önemli rollerinden birisi de sınıfın genel beklentileri ile birlikte bireysel beklentileri de karşılamaktır. İnsancıl bir sınıf atmosferinde öğretmen aynı zamanda iyi bir sosyolog, iyi bir psikolog, iyi bir rehber olmalıdır (Emrem, 2008). Bu öğretmenler öğrencisini iyi tanıyan, öğrencisini iyi anlayan ve öğrencisine doğru yolu gösteren liderlerdir. Nitelikli bir öğretmenin öğrenciyi anlayabilmesi ve verimli olabilmesi için iyi bir iletişim becerisi kazanmış olması gerekmektedir. İletişim halindeyken ileticinin alıcıya yani öğrenciye iyi bir şekilde geçmesi için açık, yalın ve anlaşılır bir dil kullanılması gerekmektedir. İletişim yalnızca sözel olarak ele alınmamalı aynı zamanda vücut dilinin de etkili bir iletişim kanalı olduğu ve bu durumun öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu bilinmelidir. Bu duruma paralel olarak öğretmenlerin mimikleri, göz koordinasyonları, el ve kol hareketleri kısacası beden dili ayrıca önemli görülmelidir.

Daha insancıl şartlarda ve insani değerlerde eğitim-öğretim sürecinin devam etmesi için, öğrenciye karşı ceza, tehdit, direktif gibi yaptırımların yerini sevgi, saygı ve güven duygusu almalıdır. Öğrencinin kendinin farkında olması ve kendini ifade edip gerçekleştirebilmesi için karşısında kendisine güvenen, eğitimin vazgeçilmez parçası olan öğretmeni ister. İç ve dış tehditlerin olmadığı güvenli, sağlıklı ve mutlu bir sınıf atmosferi ister. Çünkü çocuklar farklı kültürlerden gelen, kendi yeteneklerinin farkına varıp onları geliştiren, eşsiz yeteneklerdir. Öğrencilere saygıyla, pozitif değerlerle yaklaşılmalı ve yol gösterilmelidir. Çocuklar muhakkak onaylanmalı ve farkındalıkları

arttırılmalıdır. Burada öğretmen öğrencinin başarısızlığı ile değil başarı yönleri ile ilgilenerek öğrencinin motivasyonunu sağlamalıdır.

Öğretmenler sınıf ortamlarını daha dinamik ve daha aktif tutabilmek adına öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelten etkili sorular sorabilir. Böylece öğrenciler iletişim halinde bilgilerini aktif olarak işleyebilirler. Bu sayede öğretmen öğrencileri gözleme ve değerlendirme imkânı bularak sınıfı organize edebilecek ve en uygun geri bildirimlerde bulunabilecektir. Sınıf ortamında hassas bir gözlemci olarak katılım sağlayan öğretmenler, sınıf ortamında meydana gelen herhangi bir yanlış anlamının ya da iletişim kopukluğunun düzenleyicisi olmalıdır.

Küçükahmet'e göre (2003) sınıf içi iletişim üç farklı sınıf atmosferini oluşturmaktadır. Bunlar; rekabetçi sınıf atmosferi, işbirlikçi sınıf atmosferi ve bireyci sınıf atmosferidir. Ancak burada en istenilen ve tercih edilen atmosferin işbirlikçi sınıf atmosferi olması, öğrenciler arasında uyum ve sosyalleşmeyi geliştirerek yardımsever bir tavırla eğitim – öğretim sürecinin devam etmesi adına önemli görülmelidir.

Öğrenciyle kurulan iletişimde empati duygusuyla hareket edilmelidir. Çünkü öğrenci genellikle eleştiri ve yargılama ile karşı karşıya kaldığında kendini dışlanmış, haksızlığa uğramış veya çaresiz hissedebilmektedir. Bu durumda öğrenci kendini iletişime kapatabilmektedir. Yine bu durum öğrencide benlik algısı noktasında olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Ceylan, 2007). Bununla beraber iletişim tek yönlü olmamalıdır. Sağlıklı ve adil bir iletişim atmosferi oluşturulmalıdır.

Sübaşı'na göre (2000: 120-124) iyi bir eğitim ortamı, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını ve nasıl düşüneceklerini öğretmeyi kapsar. Öğretmen bunu yaparken en etkili ve en samimi dili kullanmalıdır.

Eğitim-öğretimin yapıldığı sınıf ortamında, öğretmen - öğrenci etkileşiminde karşılıklı birtakım değerler olmalıdır. Bunlar

- Hoşgörülü olunmalıdır.
- Saygılı olunmalıdır.
- Anlayışlı olunmalıdır.

- Ön yargısız olunmalıdır.
- Şeffaf olunmalıdır.
- Samimi olunmalıdır.
- Sabırlı olunmalıdır.
- Adil olunmalıdır.
- Demokratik olunmalıdır.
- Bireysel farklılıklara saygılı olunmalıdır.

Böyle bir iletişim dili daha mutlu ve insancıl eğitim ortamının yaratılmasını sağlayabilir.

2.2.3 İnsancıl eğitimde fırsat eşitliği

Eğitim; bireylere özgürlük, zenginlik ve “fırsat” gibi önemli değerler kazandırmayı hedef alan bir süreçtir. Yaşar’a göre (2014) fırsat eşitliği kavramı ise, sunulan eğitim olanaklarından tüm bireylerin eşit bir biçimde ayırım gözetmeksizin yararlanmasını kapsamaktadır. Farklı bir tanım olarak ise Tezcan (1993) eğitimde fırsat eşitliğini; hiçbir ayırım gözetmeksizin, herkesin güç ve yeteneklerini en doğru şekilde geliştirmek amacıyla, eğitim hizmetlerine eşit oranda ulaşım sağlayabilme ve onlardan eşit oranda yararlanabilme imkânı olarak ifade etmiştir.

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hem Türkiye Cumhuriyeti Anayasası hem de Milli Eğitim Temel Kanunu ile gerekli yasal temellere dayandırılmıştır (Demir, 2018: 337-359). Aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği, T.C. 1982 Anayasası’nın 10. Maddesinde belirtildiği üzere yasa önündeki eşitlik ilkesinin eğitimdeki yansımasıdır (T.C. 1982 Anayasası, md.10). Bu hak Türkiye Cumhuriyeti’nin anayasasının 10. maddesi ile koruma altına alınmıştır. Burada fırsat eşitliği insana dair cinsiyet, mevcut imkânlar ve bölgesel sorunlar gibi insanları aynı ortak paydada toplamaya çalışan eşit değerlerle ifade edilmektedir. Çünkü anayasanın 10. maddesinde herkes dil, din, ırk, renk, cinsiyet, mezhep, siyasi görüş ve benzeri farklılıklarla eşit haklara sahip olduğu kanunen de ifade edilmektedir. Yine aynı maddeye 2004 ve 2010 yılları arasında kadın ve erkek eşit haklara sahiptir maddesi eklenmiştir (Yaşar, 2014).

Herkesin eğitim hakkı vardır ve bu kanun ile hareket edilmesi, bu hakkın bireylere eşit olarak tanınması, fırsatların hiçbir ayırım gözetmeksizin eşit görülmesi daha insancıl (hümanistik) eğitim için önemli kabul edilmektedir. Çünkü bireyler dünyaya gelirken yasalar önünde eşit olarak doğmaktadırlar.

Fırsat eşitliğinin en önemli ölçütlerinden biri ise; eğitim sisteminin devletin desteği ve takibi ile en uzaktaki köylere ve yerleşim yerlerine kadar uzanması olarak belirlenebilir. Şehir merkezinde bulunan bir eğitim kurumu ile kırsal kesimde bulunan bir köy okulunun sahip olduğu imkânların eşit olmaması fırsat eşitsizliği ile karşı karşıya kalındığı göstermekle birlikte aynı olanaklara sahip olunmaması hem öğretmeni hem de öğrenciyi güç duruma sokmaktadır. Yine anayasanın 42. Maddesinde belirtildiği gibi hiç kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz (Uçkaç, 2003: 28-34).

Fırsat eşitliğinde okul kaynakları açısından da bir takım eşitsizlikler bulunmaktadır. Bu eşitsizlikler ise öğretmen profilleri, okul kaynaklarının ve materyallerinin eksikliği, teknolojik alt yapının yetersizliği ve sınıf mevcudu olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin kırsal kesimde ve doğu bölgelerinde çalışmak istememeleri o bölgede bulunan öğrencileri eğitim hakkından yoksun bırakarak güç duruma sokabilir. Bu sebeple kırsal bölgelerde ve doğu bölgelerinde birçok sınıfta öğretmenin olmaması eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu konuda öğretmenlere gerekli destek sağlanarak ve eğitimler verilerek konunun ciddiyeti ve hassasiyeti önemle hissettirilebilir. Bunun yanında batı bölgelerinde ve kentsel kesimlerde aktif olarak kullanılan teknolojik alt yapının doğu bölgelerinde ve kırsal kesimlerde yeteri kadar bulunmamaktadır. Bu konuda da devletin bu bölgelere destek vermesi gerekli yardım kuruluşlarının devreye girmesi fırsat eşitliği noktasında önemli görülebilmektedir. Aynı durum ders kitapları ve materyalleri için de geçerli olmaktadır. Tüm bu eksiklerin devlet ve yardım kuruluşları tarafından giderilmesi sonucu eğitimde fırsat eşitliği ve adaleti sağlanabilir.

Özetle Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği açısından uygulanan kamu politikaları olarak,

- Zorunlu temel eğitim
- Taşınmalı eğitim

- Parasız eğitim
- Burslu eğitim
- Uzaktan eğitim
- Özel eğitim
- Ücretsiz ders kitapları

gibi imkânlar eğitimde fırsat eşitliğini yakalamak adına ve ülkenin gelişmişlik düzeyine ulaşması adına, hem insan hakları olarak, hem vatandaş olarak hem de daha insancıl bir eğitim öğretim atmosferi oluşturulması adına üzerinde önemle durulması gereken ve titizlikle uygulanması gereken politikalar olarak belirlenmeli ve benimsenmelidir. Tüm bu eşitlikler hiçbir aileye, hiçbir zümreye ayrıcalık tanınmaksızın bütüncül ve eşitlik ilkesi ile uygulanmalıdır.

Tezcan'a göre (1981) eğitimde fırsat eşitliği, farklı değişkenlerle ifade edilmiştir bunlar;

Ekonomik etkenler: Ekonomik etkenler eğitimin amacına ulaşmasında bir araç vazifesi görmektedir. Hukuksal anlamda herhangi bir engel olmamasına rağmen maddi imkânları yeterli olmadığı için eğitimden aynı ölçüde faydalanamayan insanların olduğu gerçektir. Bu sebeple her bireyin aynı haklara sahip olmasına rağmen bu hakkı kullanabilme imkânının da olması gerekmektedir (Kandemir ve Kaya, 2010: 557-566). Maddi imkânları yetersiz olan ailelerin başarılı çocuklarının en temel eğitimden en yüksek eğitim basamağına değin öğrenim görmesini sağlamak amacıyla devletin yeterli mali imkânlarına göre gerekli yardımlar yapılmalı ve belirtilen politikaların daha insancıl bir eğitim ve eşitlikçi bir anlayış oluşması adına uygulanması gerekmektedir.

Coğrafi etkenler: Yerleşim düzeni baz alındığında özellikle kırsal kesimlerdeki okulların eğitim olanaklarının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sebeple okullaşmanın her kesimde olması ve her kesime uzanması için devlet görevlilerinin ve toplumun bu konu üzerinde yüksek alarına geçmesi eşitlik ilkesi adına önemli görülmektedir.

Toplumsal etkenler: Cinsiyet ayrımı, ilgisizlik, geleneksel tutumlar, dinsel inançlar, nüfus artımı, imkânların yetersizliği gibi nedenlerdir. Bu sorunların

giderilmesi için ilk yapılması gereken eylem farkındalık çalışması ve kötü zihniyetlerin değişimi gibi zihinsel değişkenlerdir.

Siyasi etkenler: Eğitim politikalarının planlanmasındaki farklılıklar olarak ortaya çıkmaktadır.

Psikolojik etkenler/bireysel farklılıklar: Toplumda birtakım bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar doğuştan oluşabileceği gibi sonradan da gelişen hem bedensel hem de zihinsel engeller şeklinde olmaktadır. 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, Madde 15’de yer alan bireyin doğuştan ya da sonradan oluşan zihinsel ve bedensel engelleri yasal hakkı olan eğitim hizmetlerinden faydalanmasına hiçbir engel teşkil etmemektedir (Mercik, 2015). Engeli her ne olursa olsun bireylerin, eğitim hakkından sonuna kadar faydalanması ve fırsat eşitliği doğrultusunda hayat boyu eğitim alma hakkını ayırım yapılmaksızın kullanması engellenemez.

Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen hususların en aza indirilmesi için;

- İhtiyaç duyulan bölgelere okullar yapılarak, taşınabilir eğitim gibi alternatiflerle öğrenciler desteklenebilir.
- Öğretmenler, coğrafi konum ve toplumsal etkenler hususunda bilinçlendirilebilir.
- Fırsat eşitliğini en aza indirmek adına ayrılan bütçelerde pozitif ayrımcılık yapılabilir.
- Okullarda eğitim-öğretimin en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için uygun fiziki alt yapıya ve gerekli materyallere sahip olması adına önlem alınabilir.
- Öğrencilere fırsat eşitsizliğinin giderildiği bilinci aşılacak şekilde, gerekli uzman desteği ile cesaretlendirilip, motive edildiği bir eğitim- öğretim ortamı oluşturulabilir.

Bunlar göz önünde bulundurulduğunda eğitim bireylere özgürlük, zenginlik ve fırsat gibi önemli değerler kazandırmayı hedef almalıdır. Herkesin eğitim hakkı vardır ve bu anlayışla hareket edilmelidir. Eğitim hakkının bireylere eşit olarak tanınması daha insancıl bir eğitim için önemli kabul edilmelidir.

2.2.4 İnsancıl eğitimde hümanist yaklaşımın öncüleri

Eğitimde insanı merkeze koyan ve insan üzerinde daha fazla durulması gerektiğini belirten, insan odaklı yaklaşımıcılar bulunmaktadır. Bu yaklaşımıcılar eğitim ve insanı birlikte ele alarak insan doğasını daha iyi anlamaya dönük birtakım çalışmalarda bulunmuşlardır.

- Abraham Maslow

İnsan doğasını en faydalı yönden ele alan Maslow, tamamen insan ve onun ihtiyaçlarını gözeten çalışmalarla insan üzerinde farkındalık yaratmıştır. Maslow, öğrenme sürecinde insanı merkeze alarak, insanın kendi kararlarını özgürce seçmesi ve alması gerektiğini belirtmiştir. Böylece insanın kendi sorumluluğunu üstlendiğinde aklını ve duygularını kullanarak kendisi için en yararlı ve uygun olanı seçeceğini ifade etmektedir.

Motivasyonla da yakından ilgilenen Maslow, insan ihtiyaçlarının en büyük motivasyon olduğunu ifade etmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın ihtiyaç, istek ve beklentilerinin öğrenme ile yakından ilişkili olduğunu savunan Maslow, eğitim - öğretimin yapıldığı okul ortamlarında bireyin kendini gerçekleştirme için gerekli olan ihtiyaçlarının önemini vurgulamaktadır. Eğitim - öğretim ortamda bireylerin güvenli ve huzurlu bir atmosferde eğitim hakkına devam edebilme isteği en temel ve en doğal haklarından biridir. Bu duruma paralel olarak insancıl eğitimin ne derece önemli ve faydalı olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 2.1: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi

Öğrenciler için de temel ihtiyaçların karşılanmasından sonra gelişim ihtiyaçları kendini göstermektedir. Maslow'un da belirttiği gibi insanın ihtiyaçlar piramidi karşılandığında gelişim ihtiyaçları da kendini gösterecektir. Bu gelişim

ihtiyaçları insancıl (Hümanistik) bir okul atmosferi için oldukça önemlidir. Buradan hareketle ebeveynler ve öğretmenler sağlıklı bir öğrenci yetiştirmek adına gereken bilince sahip olmalıdırlar. Kendini mutlu ve huzurlu hisseden bireyler gerekli motivasyon düzeyine ulaştıklarında daha üretken ve başarılı olabileceklerdir. Bu gelişim ihtiyaçları bilme, anlama, kendini gerçekleştirme olarak tanımlamakla birlikte aslında bireyleri motive eden insani değerlerdir. Ancak böyle bir eğitim - öğretim ortamında insancıl eğitimden söz edilebilir.

- Carl Rogers

Carl Rogers'ın ileri sürdüğü bir çok kavram ve ilkelerin insancıl eğitim-öğretim ortamında kullanılmasının, öğrenciler açısından fayda sağlayacağı yapılan literatür araştırmaları ile belirlenmiştir. Bireyin kendinde oluşan öz saygısının temelinde değerlilik ve yeterlilik kavramları yatmaktadır (Şahin, 2018). Rogers yüksek özsaygıya sahip olan insanın, sevgi dolu ve yetenekli olduğunu ifade etmektedir. Bu durum eğitim - öğretim ortamı içerisinde de geçerli olmakla birlikte daha insancıl eğitim için üstünde önemle durulması gereken bir konu olarak ele alınmalıdır.

İnsancıl bir eğitim ortamında Rogers'ın da belirttiği gibi öğrenci öğretmen, aile ve sosyal çevre tarafından değerli olduğuna inanmalı, yeterli olduğunu hissetmeli, fikirlerini önemsenerek dikkate alındığını görmeli ve sosyal çevresi ile barışık, mutlu olmalıdır. Böyle bir ortamda kendini değerli hisseden öğrenci var olan potansiyellerini maksimum seviyede kullanarak kendini gerçekleştirebilir.

Rogers, benlik duygusu ve kendini gerçekleştirme kavramlarının beraberinde empati anlayışına da dönük çalışmalarda bulunmuştur. Empati duygusu öğrenme sürecinde öğrenciye, karşıdaki kişinin duygu, fikir ve düşüncelerine karşı duyarlı olmasını sağlamaktadır. Bu sayede sınıf ortamında özsaygı, özgüven, yaratıcılık, ve sağlıklı iletişim sağlanarak insana değer veren ve empati yoluyla aynı hisleri taşıyan mutlu bir eğitim atmosferi oluşabilir.

Rogers'a göre insancıl bir eğitim ortamı öğrencinin başarılı ve başarısız olarak etiketlenmesi yerine, insana değer veren ve değerli olduğunu hissettiren, insanı bütün olarak ele alan bir eğitim sisteminin olması gerektiği üzerinde durmuştur. Kısacası daha insancıl bir okul ortamı için bireylerin duyguları, özsaygıları,

özgüvenleri, içtenliği, empati duygusu, insanın bir bütün olarak görülmesi gibi değerlerin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

- Arthur Combs

Arthur Combs, benlik saygısının önemine değinerek öğrenme ortamı için bir pekiştirici olduğunu savunmaktadır. Eğitim - öğretimin yapıldığı sınıf ortamında öğrencinin bilgi kazanabilmesi için, bilginin öğrencinin benlik saygısına değer katması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci öğrenirken, öğrenme öğrencide olumlu benlik kavramı geliştiriyor ise o öğrenmenin öğrenci için verimli ve etkili olacağını ifade etmektedir.

Arthur, okul çatısı altında eğitim öğretimin yapıldığı sınıf ortamında öğretmenin öğrenme sürecinde yardımcı, yol gösteren ve kolaylaştırıcı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin tekdüze bilgi aktarmak yerine daha öğrenci merkezli aktiviteli, ders planlaması ve öğrencinin de bilgiyi yapılandırması gerektiğini ifade etmektedir.

Arthur, öğretmenin altı temel işlevinden bahsetmektedir (Özbay, 2004). Bunlar;

- Öğrencinin duygularına değer vermek
- Öğrencinin yapabileceğine inanmak
- Yeterli alan bilgisine sahip olmak
- Olumlu benlik saygısına sahip olmak
- Öğretimin, destek olmak olduğuna inanmak
- Farklı eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmak

Arthur 'un da savunduğu gibi daha insancıl okul atmosferi için eğitimin girdileri olan öğrencilerin benlik saygısına sahip olması ve değerli olduğunu hissetmesi gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilere bilgi aktarmak yerine öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına teşvik etmelidir. Böylece öğrenci merkezli insancıl bir atmosferde, öğretim süreci daha verimli en önemlisi daha mutlu olabilir.

- Cecil Holden Patterson

Patterson, duyguların öneminden bahsederek duyguların müfredat içerisinde yer alması gerektiğini savunmaktadır. Patterson Öğrenme ortamında;

* Eğitimin, öğrenci odaklı olması gerektiğini savunarak, öğrencinin öğrenme ortamını organize etmesi ve sonuçları yorumlama becerisi kazanması gerektiğini ifade etmektedir.

* Öğretmen tutumlarından bahsederek, öğretmenin demokratik tutuma sahip iyi bir rehber olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenin model olması gerektiğini savunmaktadır (Rogers, 1969).

* Sınıf Atmosferinden bahsederek sosyal, işbirlikçi bir sınıf atmosferinin öğrenme sürecinde daha verimli olacağını ifade etmektedir.

İnsancıl yaklaşımın öncülerinin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere eğitim sisteminin insancılaştırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Her bir yaklaşımının ortak noktasında insan ve onun duyguları yer almaktadır. Kendini değerli hisseden öğrencinin kendini gerçekleştirebileceği, kendini gerçekleştirilen öğrencinin daha başarılı olacağı, başarılı olan öğrencilerin ise mutlu ve sağlıklı birer öğrenen olacağı anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretmenlere, büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Öğrenciyi cesaretlendirmeli ve onlara inandığını hissettiren iyi bir rehber aynı zamanda iyi bir model olmalıdırlar.

2.3 Eğitimin İnsancılaştırılması

İnsanın tanımı birçok kaynakta taranmış ve insanı, tek bir tanımla ifade etmenin mümkün olmadığı görülmüştür. İnsanı dikkate alan hümanizm akımı da aynı araştırma için insana yönelik bir akım olarak bilinmektedir.

Hümanizm (insancılık) 14. yüzyılda İtalya'da doğan insanı bir (tek) sayan, insanı geliştirme ve yüceltme amacı güden, insan ve değerleri üzerine odaklanan bir düşüncüdür. Türkiye'deki araştırmacılar arasında hümanizmin taşıdığı mana konusunda fikir birliği bulunduğunu söylemek oldukça güçtür (Kadıoğlu, 2011: 157-165).

Hümanizmin ve hümanistik (insancıl) kavramları; insanı bütün olarak geliştirmeyi amaçlayan, insana değerli olduğunu hissettiren ve insan kişiliğine saygı duyan her öğretimi için kullanılmaktadır. İnsancılaştırmada hedef insan ve insan ile ilgili yeteneklerin keşfedilmesidir. Burada yeteneklerin geliştirilmesi buna paralel olarak kişinin kendinin farkında olması sağlanmak istenmiştir. Bu görüşe göre insan yüceltilmeli, özel ve önemli görülmeli, güçlü bir varlık olmalı

ve mutlu bir hayata sahip olmalıdır. Eğitim, insana dönük ve insanı muhatap alan bir sistem olması sebebiyle insanın iyiliği ve önemi üzerinde durmalı ve insanı öncelikli almalıdır.

2.3.1 Eğitimde insancılaştırmanın önemi

Her çocuk farklıdır. Her çocuğun yetenekleri, gelişim süreçleri, hızları, ilgileri ve ihtiyaçları arasında büyük farklar bulunmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde bireylerin tüm ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ve her birine kendi ihtiyaçları doğrultusunda bakılarak eğitim – öğretim sürecine devam edilmelidir (Köksal, 2009). Her bireyin olduğu gibi her çocuğun da belli başlı hakları bulunmaktadır. Bunlar insan haklarıdır.

İnsan hakları tarihi çok eskiye uzanmasına rağmen uluslararası hukuka 1945 yılında Birleşmiş Milletler (BM) örgütünün kurulması ile geçmiştir (Korkmaz, 2013). Bu süreçten sonra insan haklarına ve insan haklarının eğitimine çok daha önem vermeye başlanmıştır. Ancak görüldüğü üzere istenilen noktaya halen gelinemediği değerlendirilmektedir.

Okulların izlemiş olduğu bazı ilkel eğitim yöntemleri öğrencileri akademik ve sosyal yönden başarısızlığa sürüklemektedir. Çocuklarda özgüven, öz motivasyon kaybına sebep olmaktadır. Geleneksel tutumlara birçok kültürde devam edilmektedir. Burada önemli olan insan odaklı düşünmek, mevcut insan haklarını gözetmek ve sağlıklı bir eğitim atmosferi yaratmak gerekmektedir. Buna karşıt olarak ise öğrenci merkezli yöntem, insancıl yaklaşımın en ideal öğrenme yöntemini her öğrenci için sunmaktadır (Zucca-Scott, 2010: 31-38).

Öğretmenler ve öğrenciler eğitimde ana rolleri paylaşırlar ve başrolde dirler. Öğretmenler farklı öğrenci çeşitliliğine göre hazır olmalı ve sonsuz saygı duyarak kendini bu doğrultuda geliştirmelidir. Buna göre öğretmenlerin öğrenciye özgü her durumda yani bireysel farklılıkları göz önünde olduğunda özellikle davranışsal problemlerle karşılaşıldığında ne yapmaları gerektiğini profesyonel bir şekilde bilmeleri ve buna uygun davranış sergilemeleri gerekmektedir. Çünkü her çocuk özeldir. Her çocuğunda ihtiyaç ve beklentileri de farklıdır. Öğretmenlerin tüm bu durumları göz önünde tutarak gerekli tutumları sergilemeleri gerekir. İnsanlık konusunda hassas bir misyon

edinildiğinde, bireyler kendine değer verildiğini hisseder ve böylelikle eğitim, asıl amacına ulaşmış olabilir.

2.3.2 Eğitimin insancillaştırılmasında öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemi

Eğitim sisteminde çok önemli bir yere sahip belli başlı öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim uzmanları, mevcut programlar ve belli başlı kaynaklardır. Ancak eğitim denildiğinde en büyük payı öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlik, bir meslek olmanın yanında aynı zamanda toplumda saygı gören, topluma yön veren bir emek olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği, insan ve insan sevgisini içerir.

Eğitimciler insana değer veren bir tavırda oldukları sürece mesleklerinde başarılı ve mutlu olabilirler. Bu sebeple öğretmenlerin, bu sorumluluk ve ciddiyetle hareket etmeleri önemlidir.

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat kanunu ile meslek olarak kabul edilen öğretmenliğin en temel kavramlarından biri *öğretim* olduğuna göre, öğretmenlerin bu kavramların bilincinde kalarak hareket etmesi gerekmektedir. Burada öğretmenlerin öğretme kavramına cevap araması, bireysel farkındalığın ve mesleki farkındalığın daha fazla artması adına kendilerine bir takım ‘sorular’ sorması gerekmektedir. Bu sorular;

Nasıl öğretebilirim?

Öğrettiklerimle insanlığa nasıl bir fayda sağlayabilirim?

Şeklinde olmalıdır. Böylece gelişime ve geliştirmeye de büyük bir adım atılmış olunur. Sorgulamak başlamanın diğer bir adıdır. Burada öğretmen öğretme kavramı adı altında en yararlı metotları kendilerine ve sınıf atmosferine göre geliştirmeli ve kullanmalıdır. Bunlar yapılırken öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetilerek dikkate alınmalı, merkeze öğrenci konulmalı, empati duygusu ile en insancıl sınıf atmosferini oluşturmalıdır. Öğretmen, insancıl eğitim ortamını objektif bir şekilde oluşturmalıdır.

Öğretmenlik mesleği toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek ve uluslararası arenada ülkesini temsil edecek öğrencilerini yetiştirecek bilgi donanımına ve yeterliliğe ulaşması bakımından önemlidir (Özer ve Gelen, 2008: 39-55). Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin, yeterliliğinin ve gelişiminin önemi üzerinde

durulmalı ve bu durum insana değer veren insancıl eğitim mantığı ile yürütülmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimin başında olan bilgileri ile pedagojik yeterlilikleri önemli yer almaktadır (Karip ve Köksal, 1996:2). Geleceğe yol gösteren ve bu özel mesleği yapan insanların, mesleğin gerektirdiği görevleri tam olarak yerine getirebilmeleri adına gerekli olan tüm yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Kısacası kalıcı öğrenme için öğretmenlerin mesleki gelişimi şarttır. Eğitimcilerin mesleklerinde sorumlu oldukları ve yerine getirmekle yükümlü oldukları belli başlı bilgi, beceri ve tutumları olmak durumundadır.

Mesleki yeterlilik ile ilgili yapılan ölçütte üç önemli faktör dikkate alınmaktadır.

Bu üç önemli faktörü Şişman (2014), mevcut programlardaki ağırlıklara göre Çizelge 2.1.'de görülen oranlarla ifade etmektedir.

Çizelge 2.1: Mesleki Yeterlilikte Mevcut Program Ağırlıkları.

1.	Alan Bilgisi Dersleri	% 50 – 60
2.	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	% 25 – 30
3.	Genel Kültür Dersleri	% 15 – 20

Kaynak: Şişman, M. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem

Bu üç ana alanda yeterli seviyede bilgi sahibi olan öğretmenler kendi bilgi ve donanımlarını öğrencilerine en iyi şekilde yansıtmalıdır.

Öğretmenlerin değişken bir takım durumları öğrenci başarısının belirlenmesinde oldukça önemlidir. Bunlar öğretmenlerin mesleki kıdem durumları, lisansüstü eğitim alıp almama durumları ve kişisel özellikleri gibi durumlardır. Öğretmenlerin değişime ve bilgiye açık olması sürekli güncellenen eğitim sistemini takip etmesi ve bu doğrultuda ilerlemesi önemlidir. Öğretmenler gerek formal gerekse informal şekilde personel geliştirme çalışmalarını önemsemeli ve bu çalışmalara katılmalıdır.

Eğitim de yapılacak olan uygulama ve değişimlerde eğitimin iyileştirilmesi adına eğitimcilerin de geliştirilmeleri adına destek ve katılımları önemsenmelidir. Eğitimin kalitesi ve verimliliği öğretmenlerin niteliği ve

tutumu ile paralel gitmektedir. Bu durumda eğitimciler gerek hizmete başlamadan gerekse hizmet içerisinde kendini iyi yetiştirmeli ve yaşam boyu öğrenmenin bilincinde kalarak kendilerini geliştirmelidirler.

2.3.3 Eğitimin insancılaştırılmasında ailenin rolü

Eğitim hayat boyu devam eden bir süreçtir. Buradaki hayat boyu kavramının doğumdan ölüme değil, anne karnından ölüme değin olan süreci kapsadığı gerçektir. Birey anne karnında gelen uyarılara tepkiler göstererek hayata ve öğrenmeye başlar. Buradan da ailenin eğitimin ilk basamağı olduğu gerçeği anlaşılmaktadır. Aile toplumda ayrıcalıklı bir yere sahip olması sebebiyle literatürde pek çok yönden tanımlanmış aile kavramları bulunmaktadır.

Türk Dil Kurumu (TDK) aileyi; “Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” olarak tanımlanmaktadır (tdkterim.gov.tr).

Aileler çocukların üzerinde ciddi bir etkiye sahiptirler. Çocuğun fiziksel, düşünsel, davranışsal, psiko-sosyal, kişisel ve ahlak gelişimi bakımından aile önemli etkiye sahip olmaktadır. İnsanı insan yapan birçok olgu: ailenin kalıtsal özellikleri, dili, dini, ekonomisi, kültürel yapısı, hayata bakış açısı, yeniliklere açık olması şüphesiz aynı ailede üreyen her bireyi yani insanı etkilemektedir. Etkileşimin ve iletişimin başladığı bu ilk basamakta şüphesiz eğitime ve insana değinmek gerekir. İnsan gerek genetik kodlarla gerekse kendini gerçekleştirme çabasıyla öğrenme serüvenine ailede başlayan bir varlıktır. Ailenin bu kalıtsal özellikler karşısındaki tutumu ve desteği ne kadar insancıl ve insana saygıyı esas alırsa birey kendisini o kadar iyi gerçekleştirir ve daha insancıl bir adımla hayata başlar.

Eğitim ailede başlar. Çünkü aile çocukla en fazla etkileşimde olan, çocuğa en yakın olan birimdir (Şimşek, 2017). Eğitim-öğretim sürecinde de ailenin çok büyük etkisi vardır. Çocuk daha çok aile ile aynı ortamda büyüyüp geliştiğinden ailenin kendi farkındalığını oluşturması, geliştirmesi ve bu doğrultuda hareket etmesi çocuk için hem beyin hem de sosyal yönden daha sağlıklı olacağı gerçektir. İlgi ve sevginin olduğu aile ortamında ve koşullar çocuğun gerekli beklentilerine göre düzenlendiğinde çocuk için güvenli ve mutlu bir yaşam alanı

oluşturulur. Burada ailenin takınması gereken tutum demokratik, kabul eden, sevgisini hissettiren, önemseyen ve güven ortamı yaratan tutumlar olmalıdır.

Eğitim-öğretim süreçleri söz konusu olduğunda aile, öğretmen ile işbirliği halinde olduğunda süreç birey için de daha faydalı olabilir. Aile ve öğretmen çocuğun doğasını anlamalı, seviyesine inmeli ve koşullar daha insancıl bir tutumla yürütülmelidir.

Çocuğun doğasını en iyi yansıtan oyun, çocuk için en az akademik süreç kadar ön planda tutulmalı, oyun için gerekli ortam ve imkânlar yaratılmalı, desteklenip önemsenmelidir. Çünkü oyun hayatı, çocuğun gelecekteki hayatını güçlendiren bir tohumdur (Parker ve Helm, 1898). Bu yüzden aile gelişim sürecinde, öğretmen ise eğitim – öğretimin yapıldığı sınıf ortamlarında oyun yoluyla, çocuğu şekillendirebilir, yönlendirebilir hatta eğitebilir.

Aile eğitimine bakıldığında son 25 yılda daha verimli bir noktaya gelindiği görülmektedir. Türkiye’de aile eğitimlerini denetleyen ve planlayan bakanlık Milli Eğitim Bakanlığı iken, son yıllarda bu duruma Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın öncülük ettiği görülmektedir (Şimşek, 2017). MEB, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNİCEF) ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) gibi bazı kurum ve kuruluşların aile ve eğitim konularıyla yakından ilgilendiğini hatta planlama ve hayata geçirme hususunda birlikte ilerledikleri de görülmektedir.

Daha insancıl bir eğitim atmosferi oluşturulması adına yaşamın her alanında çocukla beraber olan ebeveynlerin bir takım yanlış görülen tutum ve davranışları bulunmaktadır. Bu tutum ve davranışlar su şekilde ifade edilmektedir:

- *İlgisiz ebeveyn tutumlar:* Çocuğu yok sayan, görmezden gelen, çocuğun ilgi ve beklentileri ile ilgilenmeyen, çocuklarını önemsemeyen ebeveynler bulunmaktadır. Bu ebeveynler çocuğu özellikle psikolojik yönden hayal kırıklığına uğratmakta ve hayatlarında başarılı olmalarını engellemektedirler. İlk eğitim basamağı olan ailede, mutsuz olan bireyler ileriki hayatlarında da mutsuz olabileceklerdir.

- *Otoriter – baskıcı ebeveyn tutumları:* Bu tür ebeveynler çocuklarına seçenek sunmak yerine direktif vermek ve kendilerine sorgusuz sualsiz itaat edilmesini beklerler. Ailede iletişim tek yönlü ilerlemekle birlikte çocuğun da bir birey olduğu göz ardı edilmektedir. Böyle bir aile ortamında çocukların özgüven duygularının gelişmemesi ile birlikte ifade özgürlüğü de kısıtlanmış olmaktadır.
- *Geleneksel ebeveyn tutumları:* Bu aile tipinde en aktif kişi baba olmaktadır. Babanın eleştiriye ve alternatife kapalı olan sert tutumu aile içerisinde demokrasi ortamının oluşmasını engellemektedir. Çocuk ile daha çok annenin ilgilenmesi, annenin çocuğun ihtiyaç ve gereksinimi noktasında yalnız kalması anneyi çaresiz bırakmakla birlikte çocuk için eksiklik oluşturmaktadır. Aile üyeleri için kalıplaşmış ve gelenekselleşmiş davranış kalıpları her şeyden önce gelmektedir. Bu yüzden çocuk ihmal edilmektedir.
- *Dağılmış ebeveyn tutumları:* Dağılmış ebeveynlere resmi olarak ayrılma ya da anne-babadan herhangi birinin kaybedilmesi olarak gösterilebilir. Bu tür aile içerisinde yetişen çocuğun ihmal edilmesi ve yalnız bırakılması söz konusudur. Bu durumda çocukta birtakım istenmeyen durumlar gelişmektedir bu durumlar üzüntü, gerilme, içe kapanma, yalnızlık, sosyal yaşantıda uyum problemi ve okul başarısının düşmesi şeklinde birtakım davranışlar kendini göstermektedir. Böyle bir problem yaşandığında çocukların yaşayacakları psikolojik sorunlar en asgari de tutulmalı ve gerekli destek alınmalıdır (Türkarşlan, 2007). Çocuğun psikolojik gelişimi önemli görülmelidir.
- *Reddeden ebeveyn tutumları:* Çocuğun tüm talep ve beklentilerini reddeden, söz hakkı tanımayan, duygu ve düşüncelerini dikkate almayan ebeveyn tutumlarıdır. Bu ailelerde olumlu davranışlara yerine getirilmesi gereken, olması gereken davranışlar olarak bakılmakta ve herhangi bir takdir, ödül gibi çocuğu olumlu yönde mutlu edip pekiştiren davranışlar kullanılmamaktadır. Bu tip aileler, olumlu davranışları görmezden gelen olumsuz davranışlar üzerinde

ceza ve uyarma gibi yaptırımında bulunan ailelerdir. Bu tip aile ortamlarında çocuğun özgüven eksikliği yaşayacağı büyük bir olasılıktır.

Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları çocukların uyum ve davranış noktasında, sosyalleşme noktasında, sağlıklı iletişim kurabilmesi noktasında ve akademik başarısında önemli etkiye sahiptir. Çocuk gerek aile içerisinde gerek sosyal yaşantısında gerekse eğitim-öğretimin yapıldığı okul çatısı altında kısacası hayatının her döneminde sürekli olarak öğrenme halindedir. Bu süreçte ilk öğretmen olan ailelerin çocuğa karşı olan görev ve sorumluluklarını, hem vücut, hem beyin hem de toplum içinde iyi bir insan yetiştirilmesi adına eksiksiz bir şekilde sevgi ve saygı ortamı içerisinde yerine getirmesi gerekmektedir.

Ailelerin gerek sosyal gerekse özel yaşantıda bir takım sorunları olmaktadır. Ancak belirtildiği üzere ailelerin çocuklara karşı ilgisiz tutumları, otoriter-baskıcı tutumlar, gelenekselleşmiş katı tutumları, dağılmış ailelerin yanlış tutumları ve reddeden ebeveyn tutumları çocukları hem sosyal hayatlarında hem de eğitim hayatlarında mutsuzluğa ve başarısızlığa sürüklemektedir.

Daha insancıl bir eğitim ortamı için, ilk öğretmen olan anne ve babalar üstlerine düşen görev ve sorumlulukları gereken şekilde yerine getirmeli ve gerekli sorumluluğu almalıdırlar. Aileler bilinçli bir tutum ile çocuğa yaklaştıklarında bilinmelidir ki çocuğun ilerdeki toplumsal yaşantısı ve toplumsal statüsü iyi bir insan olarak devam edebilir böylelikle kendisi de peşinden gelmekte olan kuşaklara ailesinden edindiği ve kendi yaşantısı yoluyla elde ettiği edinimlerini aktarabilir. Böylelikle gerek toplum gerekse eğitimin yapıldığı okul ortamları insancıl bir yaklaşımla devamlılığını sürdürebilir.

2.3.4 Eğitimin insancılaştırılmasında cinsiyet farkı

Bireylerin kendi haklarını bilmesi ve kullanması, toplum içinde yer edinmesi topluma uyum sağlayabilmesi ile ilgili olmaktadır. Bu haklardan biri de eğitim hakkıdır. 10 Aralık 1948 yılında, insan hakları evrensel bildirgesi yayımlanmış Türkiye Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yayımlanan bu bildirgeyi ilk onaylayan ülkelerden biri olmuştur. Bu bildirinin 26. maddesi insanın eğitim hakkını koruma altına almıştır. Buna göre eğitim, insanların

bilinçli bir yaşam sürdürme, kendini geliştirme ve topluma yarar sağlama yönünden önemli bir paya sahiptir. Eğitim hakkını bilen ve kullanan bireylerin diğer haklarını kullanması daha kolay olabilmektedir.

Eğitim sistemi birtakım ayrımcılıklar ve eşitsizlikler barındırmaktadır. Son on yıldan fazla bir zamandır cinsiyet eşitliği toplumda küresel bir ilgi ve politikaların merkezi konusu haline gelmiştir (Sayılan, 2012: 2-33). Bu durum daha çok kızların eğitimlerini tamamlayamamaları yönünde olmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesine göre ilköğretim hiçbir ayırım gözetmeksizin kız ve erkek tüm vatandaşlar için zorunludur. Bu doğrultuda eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği yasal ve anayasal yönden güvence altındadır (Sayılan, 2012: 2-33). Ancak eşitsizliğin ve ayrımcılığın halen devam etmekte olduğu yapılan araştırmalardan da anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eşitliği sağlamak adına bütüncül politikalara ihtiyaç vardır. Kadınların eğitim haklarından özgürce yararlanmasında karşılaşılan engeller ve sorunlar görmezden gelinmemeli bunun için gerekli çalışmalar ciddiyetle yürütülmeli ve insanlığın önü açılmalıdır.

Eğitimdeki eşitsizlik aslında başlı başına toplumsal eşitsizliği yansıtmaktadır. Toplumsal eşitsizlik ise o toplumun gelişmesini ve yapılanmasını doğrudan engellemektedir. Türkiye'de bulunan toplumsal cinsiyet eşitsizlik ve ayrımcı yaklaşım, eğitim açısından değil aynı zamanda ülkenin demokratikleşmesini ve kalkınmasını da engellediği görülmektedir (Özaydınlık, 2014: 93-112). Kadın erkek eşitsizliğinde devam eden birtakım yanlış tutumlar bu durumu daha da kötüleştirmektedir. Kadının asıl rolünün annelik olması ve kadının ev işleri ile ilgilenmesi, kız çocukların erken yaşta evlendirilmesi, okumanın ve okulun zaman kaybı olarak görülmesi gibi mevcut geleneksel tutumlar halen devam etmektedir Zihniyetlerin değişmesi ve toplumda kızların eğitim haklarını kullanması yönünde gerekli çalışmaların artması önemli görülmelidir.

UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) raporlarına göre kadına yönelik eğitim eşitsizliğinde oranlar oldukça yüksek olmakta bu sebeple kadına yönelik ayrımcılığın göz ardı edilmeyecek durumda olduğu belirtilmektedir (Özaydınlık, 2014: 93-112). Bununla beraber UNICEF Türkiye'de kız çocuklarının okullaşma oranlarını il bazında belirlemiş ve okullaşma oranının en

az olduğu illeri tespit ederek haydi kızlar okula kampanyasını başlatmıştır. Bu kampanya ile 250 bin kız öğrencinin okullaşmasına ön ayak olunmuştur.

2010 Türkiye binyıl kalkınma hedefleri raporuna göre (UNDP, 2012) (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) Türkiye’de ilköğretim düzeyinde cinsiyet eşitsizliğinde yapılan çalışmalar sayesinde istenilen sonuçlara yaklaşılmış ancak buna rağmen aynı sorun ve eşitsizlik ortaöğretim kademeleri için hala tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitime bir bütün olarak bakılmalı ve eğitimin tüm kademeleri için eşitlik söz konusu olmalıdır. Eşitliğin eğitim her kademesinde gözlenmesi ve istenilen düzeyde olması eğitimin insancıl yönde ilerlemesi ve uygulanması adına önemli görülmelidir. Daha insancıl bir hayat ve eğitim – öğretim süreci için eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğinin ve ayrımcılığının giderilmesi yönünde gerek devlet kuruluşlarına gerekse yurttaşlara belli başlı sorumluluklar düşmektedir. Bu anlamda Türkiye’de insanların sahip olduğu haklar kısıtlanamaz ve istismar edilemez.

Devlet kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının bu konu ile yakından ilgilenmesi ve önemsemesi toplum ve insanlık adına önemli görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve sivil toplum kuruluşları tarafından eğitim kampanyaları başlatılmıştır

Bu kampanyalar,

- Eğitime %100 Destek
- Haydi Kızlar Okula
- Baba Beni Okula Gönder
- Önce Çocuklar
- Kardelenler
- Deniz Yıldızı gibi kampanyalar örnek gösterilmektedir. Bu kampanyalara gerekli destek ve yardım yapılmalı, çoğaltılmalı ve kamuda duyurularak farkındalık oluşturulmalıdır.

Çizelge 2.2: Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim Yayını, 2007-2018

Cinsiyete göre yükseköğretimde brüt okullaşma oranı, 2007-2018				
(%)				
Öğretim	Yılı	Toplam	Erkek	Kadın
Educational Year		Total	Male	Female
2007-2008		38,2	42,6	33,6
2008-2009		44,3	49,1	39,3
2009-2010		53,4	58,1	48,5
2010-2011		58,5	62,6	54,0
2011-2012		66,2	70,6	61,7
2012-2013		74,9	79,5	70,0
2013-2014		81,7	86,2	77,0
2014-2015		88,9	93,4	84,2
2015-2016		95,9	100,6	91,0
2016-2017		102,0	106,2	97,6
2017-2018		107,4	111,1	103,6
2018-2019		109,5	111,4	107,4

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 42. maddesinde kız ve erkekler tüm vatandaşlar için ilköğretimin güvence altında olması okullaşma oranlarında artışa neden olsa da henüz yasal yönden düzenlenmemiş olan yükseköğretim kurumlarda eşitsizlik halen devam etmektedir. Yükseköğrenime gereksiz ve zaman kaybı olarak bakılıyor olduğu gerçeği Çizelge 2.2’de gösterilen istatistik sonuçlardan anlaşılmaktadır.

İnsancıl bir eğitim – öğretim için kız – erkek ayrımına gidilmemeli ve gidilen yollar engellenmelidir. Bu konuda herkes üstüne düşen görevi en adil bir şekilde yapmalıdır. İnsancıl eğitim önce insancıl bir toplum gerektirmektedir.

2.3.5 Eğitimin insancılaştırılmasında kullanılacak yöntem ve teknikler

Eğitimin odak noktası teori denilen bilgi değil, öğrenen denilen öğrencidir. Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminde öğrencilere temel kavram ve ilkeleri anlamlandırmak yerine daha çok kitaplarda yazılanlara bağlamaya ve ezbere yönetilmektedir. Tüm bunların beraberinde öğrenciler arasında bilgi rekabeti oluşmaktadır. Çünkü eğitim sistemi öğrenciler arasındaki sağlıklı işbirliği ve

etkileşimi değil, rekabet ortamını hazırlayan ve en iyisinin seçilmesini amaçlayan bir düzene sahiptir (Kaya, 1993; Bademci, 2000).

Kazanılan bilginin işlevsel olması ve günlük yaşamda kullanılması böylece bilginin yararlı ve faydalı bir şekilde hayatı kolaylaştırması, öğretmen ve öğrenci için daha anlamlı hale gelebilir. Öğrenme - öğretme ortamında kullanılan yöntem ve teknikler öğrenmede nitelik ve nicelik artışına neden olan temel faktörlerden birisidir (Şahin, 2005: 47-55). Bu yöntem ve teknikler öğrenme ortamına zenginlik katarak daha eğlenceli ve verimli bir sınıf atmosferinin oluşmasını sağlamaktadır.

Kullanılacak olan yöntem ve tekniklerle daha *insancıl bir eğitim - öğretim* ortamı için yarış ve rekabet ortamından ziyade öğrenciyi (insanı), merkeze oturtan, bilgiyi en verimli ve kalıcı bir şekilde kullanarak, geliştiren mutlu ve sağlıklı bir eğitim – öğretim atmosferi oluşturulmak istenmiştir. Böylece eğitim - öğretim ortamında öğrenme daha eğlenceli ve aktif olabilir. Tüm bunlara paralel olarak mevcut eğitim yöntem ve tekniklerine başvurmak ve daha sık kullanılmasını sağlamak daha insancıl bir okul ortamı için önemli görülmektedir. İnsancıl sınıf ortamında kullanılacak olan eğitim yöntem ve tekniklere aşağıda kısa bir şekilde değinilmiştir.

- Soru Cevap Yöntemi

Öğrencilere sorular sorularak düşünmeye ve anlamaya sevk eden, böylece düşünme ve anlama becerilerini ortaya çıkaran bir tekniktir. Bu teknikte amaç; doğru bilgiye ulaşmanın yanı sıra yanlış bilginin de düşünmeye ve araştırmaya sevk etmesi açısından önemli görülmektedir. Daha çok öğrenci merkezli ilerleyen soru cevap tekniğinde öğretmen pekiştiren, cesaretlendiren ve motive eden bir misyon edinmektedir. Böylece öğrenciler düşüncelerini özgürce ifade edebilir ve insancıl bir sınıf atmosferinde kendilerini gerçekleştirebilirler. Örneğin bir sınıf ortamında öğretmen, *insan nedir?* Sorusunu yönettiğinde, öğrenciler yanıtın doğrusuna ya yanlısına bakmazsınız düşünmeye teşvik edilmiş olacaktırlar. Böylece öğrenciler düşüncelerini özgürce ifade edebilecek ve farklı yanıtları görmüş olacaktırlar.

- Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınası tekniğini düşünce, fikir ve çözüm üretmek, karar vermek gibi öğrencide yaratıcılığı geliştiren, öğrenci merkezli olan etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler orijinal fikirler üretebilirler. Beyin fırtınası tekniğinde amaç; eğitim – öğretimin yapıldığı sınıf ortamında öğrencileri yeni fikirler için cesaretlendirerek, alternatif fikirler bulmalarını sağlamak böylece öğrenciyi araştırmaya ve düşünmeye sevk etmektir. İnsancıl öğrenme ortamı için kullanılabilir en yararlı yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir.

- Gösteri Yöntemi

Bu yöntemde öğrenci tamamen aktiftir. Öğrencinin herhangi bir konuyu laboratuvar ortamında, sınıfta ya da herhangi güvenli bir ortamda deneyerek belirli materyallerle sunmasıdır. Gösteri yönteminde asıl amaç; öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin tamamlanması ve kendilerini ifade edebilmeleridir. Geleneksel kalıplardan tamamen uzak olan gösteri yönteminde eğitim-öğretim ortamı öğrenciler için özgüvenin tamamlanması anlamına gelmekle birlikte daha insancıl, özgür ve mutlu bir ortam sunar.

- Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yönteminde öğrencilerin, gerçek hayattaki problemlere karşı duyarlılığı öğretmenin rehberliği ve kontrolünde arttırılmak istenmektedir. Gerçek hayattaki problemlerin, sınıf ortamında işlenmesi ve çözülmesiyle birlikte kalıcı öğrenmenin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu tekniğin asıl amacı; toplum içinde var olan farklı görüşlere ve değerlere sahip insanların, duygularının empati yoluyla kazanılması istenmektedir. Bu teknik, insancıl bir sınıf atmosferi için oldukça faydalı bir tekniktir.

- Rol Oynama Yöntemi

Bu yöntemde öğrenci katılımı üst düzeydedir (Savaş, 2014). Öğrenciler öğretmenin gözetiminde aktif rol alırlar. Tamamen öğrenci merkezli olan sınıf ortamında duygular, düşünceler ön planda tutulup, öğrencilerin yaratıcılığının empati ve tartışma atmosferi içerisinde geliştirilmesi önemsenmektedir. Rol oynama yönteminde öğrencilerin başka bir kimliğe girmesi ve başkalarının ne hissettiğini anlaması bakımından büyük bir öneme sahiptir. Buna paralel olarak

eğitim-öğretimin yapıldığı okul ortamında öğrencilere sağduyunun yerleşmesi ve gelişmesi açısından insancıl eğitim için de önemli görölmektedir.

- Problem Çözme Yöntemi

Üst düzey zihinsel etkinliklerin ve bilişsel düşünme becerilerinin kazanılmasında eğitim-öğretim ortamı için fayda sağlayacak bir yöntemdir. Öğretmen; açık ve anlaşılır, öğrenciyi dinamik tutacak bir problem sormalıdır. Sonucun yanlış çıkması durumunda öğrenciler farklı yöntemler kullanarak sonucu bulmaya çalışır böylece öğrenciler düşünmeye ve araştırmaya sevk edilmiş olurlar. Problem çözme yöntemi öğretmen hakemliğinde ancak tamamen öğrenci ile devam eden bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde öğrenciler problem çözme, karşılaştırma, karar verme gibi imkânlarla sahip olarak daha aktif bir öğrenme gerçekleştirirler. İnsancıl eğitim çerçevesinde öğrencinin kendini kanıtlamasına, ifade etmesine ve öğrenme sürecinde aktif rol almasına imkân sunar.

- Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi en aktif iletişim yöntemidir. Öğrenci özgürce düşüncelerini dile getirmektedir. Bu yöntem sayesinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim kuvvetlenerek, birbirlerini daha rahat tanıma imkânı olur. Böyle bir eğitim ortamında dinamik bir iletişim alış-verişi vardır. Karşılıklı saygı ve hoşgörü egemendir. Öğrenciyi zihinsel olarak geliştirip, dinamik bir sınıf ortamı yaratılır. Eğitim-öğretim ortamına rehberlik eden öğretmen, sınıf ortamına farklı tartışma yöntemlerini de dâhil edebilir böylece öğrencilerin insancıl eğitim çerçevesinde rahat ve güvenli bir ortamda kendilerini ifade edip, geliştirmesine yardımcı olabilir.

Daha insancıl bir eğitim ortamı için sınıf içerisinde kullanılan somut materyaller pekiştirerek öğrencinin aktif katılım sağlamasına yardımcı olabilir. Yöntem ve teknikler sınıf içerisini çeşitlendirip, renklendirmesi ve farklı bir boyut kazandırması açısından önemli görölmektedir. Öğrencilerin dikkatini çekebilir, öğrenme ortamını daha verimli, aktif hale getirebilir aynı zamanda bireysel farklılıkları da hedef alacak olan yöntem ve teknikler sayesinde ders, monotonluktan uzaklaşabilir. Dolayısıyla öğrenciye hitap edecek olan eğitim yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrenciler açısından fayda oluşturmaktadır.

2.3.6 Eğitimin insancıllaştırılmasında toplumun rolü

Toplum, belirli bir yerleşim yerinde belirli kurallar ve belirli amaçlar çerçevesinde bir araya gelmiş işbirliği ve dayanışma içerisinde yaşayan insanlardan oluşur. Her insan bir toplum içinde dünyaya gelir ve eğitilir (Şişman, 2014). Toplum olmadan bireyden ve birey olmadan da toplumdaki söz etmek mümkün değildir. Dolayısıyla birey bir bütün olarak toplumsal bir şekilde ele alınmalı ve bu anlamda eğitimin de toplumsal bir süreç olduğu bilinmelidir.

Eğitim birey ile toplum arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Çünkü eğitim bireylerin dolayısıyla da toplumun dönüşüm ve gelişiminde yaşamsal bir rol oynamaktadır (Yıldız, 2015). Bireyin eğitilmesi bir bütün olarak toplumun eğitilmesi anlamına gelmektedir. Eğitim insanı hedef alan bir süreç olması sebebiyle eğitimle – toplum arasında sıkı bir bağ ve sıkı bir ilişki vardır. Her toplumun düzenli olarak varlığını devam ettirebilmesi için eğitime ve eğitim kurumlarına ihtiyacı vardır. Bu sebeple toplum dendiğinde eğitim, eğitim dendiğinde toplumun çok önemli iki kavram halinde birleştiği görülmektedir. Burada toplumun bir amaç, eğitim de bu amacı gerçekleştirecek olan bir araç olmaktadır (Arslan, 2001: 16-30).

Daha insancıl anlayışla eğitim –öğretime devam edilmesi noktasında toplumun birlikte hareket etmesi ve bireysel gelişim adına eğitim seminerlerine katılması, eğitime gereken ciddiyetle yaklaşılması gerekmektedir. Bir toplum olarak eğitimi ve eğitimle ilgili atılan her adım desteklenmelidir. Çünkü eğitim bir toplumun geleceğidir. Toplum bu geleceğe sahip çıkmalı ve her koşulda desteklemelidir.

Bunların yanı sıra toplum içerisinde oluşan birtakım ayrıştırmaların da önüne geçilmelidir. Bu ayrıştırmalar cinsiyet ayrımı, mezhep ayrımı, din-dil-ırk ayrımı, farklı ekonomik ve sosyal statü gibi farklılıklar toplumsal ayrışmaya neden olmamalıdır. Çünkü böyle bir ayrıştırma, yetişmekte olan çocukların ileriki hayatlarında insani değerleri gözetme noktasında yanlış düşmeleri anlamına gelebilir. Eğitimin toplumsal bütünleşmede de önemli olduğu gerçeğini göz ardı etmemek gerekir. Bu duruma başka bir deyişle sosyal bütünleşme de

denilebilmektedir. Burada sosyal bütünleşme aynı toplum içinde bulunan bireylerin düşünce ve amaçlarının benzer olduğu belirtilmektedir.

Eğitimin amacına bakıldığında var olan mevcut durumu daha iyi bir noktaya taşıma ya da farklılaştırma olduğu düşünülürse bireyler arasındaki farklılıklar çoğaldıkça toplumsal bütünlüğün de bu duruma paralel bir şekilde bozulacağı gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu durumda hem toplumsal bütünlüğü hem de bireysel farklılığı düşünerek hareket edilmesi gerekmektedir. Çünkü toplum ve eğitim birlikte, bir bütün olarak ele alınmalı aynı zamanda karşılıklı etkileşim içinde devamlılığını sürdürmelidir. Toplumsal bütünleşmeyi sağlayan çeşitli mekanizmalar mevcuttur. Bu mekanizmalar toplumda bir arada yaşayan insanlar arasındaki bütünleşmeyi sağlayan kültürler, inançlar, değerler, fırsat eşitliği ve sosyal adalet gibi hayatın gerçeği olan önemli kavramlar olarak ortaya çıkmaktadır. Toplumsal bütünleşmeyi sağlayan bir diğer önemli koşul ise huzur, güven karşılıklı saygı ve sevgi ortamlarıdır. Bu sosyal bütünlüğü sağlayan değerler okul ortamları için önemlidir. Okul ortamının da toplumsal bir bütünlük olduğu göz önünde bulundurulursa okul çatısı altındaki sınıf ortamlarında bu değerlerin gözetilmesi hiçbir ayrımcılığa müsaade edilmemesi sosyal bütünleşme ve daha insancıl bir eğitim – öğretim açısından önemli olabilir.

2.4 İlgili Araştırmalar

2.4.1 Yurt İçinde yapılan çalışmalar

Eğitimin insancıllaştırılması konusunda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan

Şahin (2005: 47-55) tarafından yapılan bir araştırmada asıl ve gerçek olan insan diyerek insanların tüm canlılardan farklı olduğunu, farklı kapasitelere sahip olduğunu ifade etmektedir. İnsanın bir bütün olarak ele alınması gerektiğini, insanın duyguları ve ihtiyaçları ile sosyal bir varlık olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda hümanistik eğitime dikkat çekmiş ve insan merkezli, insan odaklı bir eğitim sisteminden, hümanistik eğitimden bahsetmiştir (Şahin, 2005: 47-55).

2.4.2 Yurt dışında yapılan alışmalar

Eğitim insancıllaştırılması ile ilgili literatürde her ne kadar yeterli sayıda kaynağa ulaşılamamış olsa da mevcut araştırma ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Aloni (1999: 2-10) tarafından yapılan bir araştırmada, hũmanistik eğitim çeşitli eğitim teorilerini belirlemek için kullanılmakta ve insanın gelişmesine, insan onurunun gelişmesine, tũm insanlar için cinsiyet ayırmaksızın temel saygı ile temel irade zgũrlũđünün gelişmesine, evrensel insan eşitliğinin, dayanışmanın ve demokrasinin işlemesine dikkat çekmiştir. Aloni (1999: 2-10) hũmanist öğretmenlerden bahsederek, hũmanist öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının öğrencileri hũmanist hayata hazırlaması gerektiğini zgũrlũk kavramı içerisinde ifade etmektedir Aloni (1999: 2-10)

Khatip, Sarem, ve Hamidi, (2013: 557-566) tarafından yapılan bir çalışmada hũmanist yaklaşımın Ericson, Roger ve Maslow gibi bilim insanlarının fikirleri tarafından ortaya konduğu ifade edilmektedir. Hũmanist ortamının ğrenci merkezli sınıflar ile yaratılacağını ifade ederek, otoriter ğretim uygulamalarının yerini ğrenci merkezli sınıflar alması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Öğretmen rollerinin kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmişlerdir (Khatip, Sarem ve Hamidi, 2013:557-566).

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli/deseni, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

Mevcut araştırma, genel tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Tarama türü araştırmalar bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Tarama modelleri büyük bir topluluğun araştırma konusuna ilişkin fikirlerini ortaya çıkarmak amacıyla verilerin toplanmasını ve analiz edilerek bulgulara ulaşılmasını hedefler. Tarama araştırmalarında görüşlerin ve özelliklerin neyden kaynaklandığından çok örnekleme bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın genel evrenini MEB'e bağlı çalışan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul il Başakşehir ve Beylikdüzü ilçelerinde özel ve devlet okullarında çalışan 1020 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin alındığı Başakşehir ve Beylikdüzü ilçelerinde toplam 8800 öğretmen görev yapmaktadır. Evren, hedef ve ulaşılabilir evren olmak üzere ikiye ayrılır. Hedef evren, araştırmacının ulaşmak istediği ama ulaşması güç olan evrendir. Ulaşılabilir evren veya araştırma evreni ise, araştırmacının gerçekçi seçimi olan evrendir.

Araştırmanın örnekleme ise, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Birinci aşamada araştırmaya katılan 360 öğretmen ile Açıklayıcı Faktör Analizi, ikinci aşamada 265 öğretmen ile Doğrulayıcı Faktör analizi ve üçüncü

aşamada ise geliştirilen ölçme aracının uygulanması ve konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için 400 öğretmene ulaşılmıştır. Örneklem seçiminin her aşamasında farklı gruptaki öğretmenlerle çalışılmıştır.

Araştırma için ulaşılması gereken öğretmen sayısı aşağıdaki (n) formülü ile hesaplanarak 369 bulunmuştur. Ancak araştırmaya 400 öğretmen katılmıştır.

$$Q=1-P=0,5$$

$$n = \frac{z^2 PQ}{E^2 + \frac{z^2 PQ}{N}} = \frac{1,96^2 * 0,5 * 0,5}{0,05^2 + \frac{1,96^2 * 0,5 * 0,5}{8800}} = 369$$

Z (Standart normal değişken=%95 güven düzeyinde) = 1,96

N (Evren büyüklüğü) = 8800

P (Anakütle oranı) = (%50) 0,5 sapma payı (Maksimum hata olarak alındı).

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen aşağıda psikometrik özellikleri belirtilen “Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli ölçek ile toplanmıştır.

3.4 Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

“Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi Ölçeğinin” geçerlilik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin süreçler aşama aşama aşağıda belirtilmiştir.

3.4.1 Ölçeğin geliştirilme süreci

Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi konusunda bir ölçek geliştirilmesi fikri aynı konuda yapılan bir yüksek lisans tezi konusunun belirlenmesiyle başlamıştır. Konu hakkında geçerli ve güvenilir bir ölçümlene yapılmasını sağlamak amacıyla ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi süreci literatür okumaları ile başlanmış ve aynı zamanda soru havuzu da oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin belirlenmesinde soruların açık ve anlaşılır, her bir maddenin bir özelliği ölçecek şekilde olması kuralına uyulmuştur. Ölçeği oluşturan toplam 34 maddeden yedi

soru (5, 6, 7, 8, 9, 11 ve 33) olumsuz madde şeklinde yazılmıştır. Ölçek formundaki maddelerin tamamı aynı zamanda araştırmanın kapsam geçerliliğini de oluşturacağından bu konuda uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu konuda tez danışmanı, iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ve eğitim yönetimi alanında çalışan iki öğretim üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda ölçek formuna son şekli verilmiştir.

3.4.2 Çalışma grubu

Geçerlik güvenirlik çalışmasına katılan öğretmenler amaçlı örneklem yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. İstanbul'un Beylikdüzü ve Başakşehir ilçelerinde farklı branş, kurum ve mesleki kıdem değişkeni ölçüt alınarak 360 öğretmen ölçek geliştirme sürecine katılmıştır. Bu gruptan elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik değişkenler aşağıda belirtilmiştir;

Geçerlik güvenirlik çalışmasına katılan öğretmenlerin % 70.8'i kadın ve % 29.2'si erkek olup % 46.9'u devlet okullarında ve % 53.1'i de özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 34.4'ünün mesleki kıdemi 1-5 yıl arası, % 21.1'i 6-10 yıl arası, % 15.0'ı 11-15 yıl arası, % 13.1'i 16-20 yıl arası ve %16.4'ü ise 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin % 10.6'sı 21-25 yaş arasında, % 30.3'ü 26-30 yaş arasında, % 18.1'i 31-35 yaş arasında, % 16.4'ü 36-40 yaş arasında, %10.8'i 41-45 yaş arasında, % 5.6'sı 46-50 yaş arasında ve % 8.3'ü ise 51 yaş ve üzerindedir.

Öğretmenlerin % 29.2'si Sınıf Öğretmeni, % 8.3'ü matematik, % 6.7'si sosyal Bilgiler, % 3.6'sı Fen Bilgisi ve %52.2'si diğer branşlarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 4.7'si Ön Lisans, % 75.5'i Lisans, % 19.3'ü Yüksek Lisans, % 0.6'sı ise doktora mezunudur.

3.4.3 Ölçeğin yapı geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, çok sayıda değişkenin arka planında yatan temel yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla yapılır. Bu işlemin amacı; aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıda değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını

kolaylaştırmak için yapıyı daha az sayıda temel boyuta indirgemektir (Şencan, 2005). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ise karmaşık ve çok aşamalı bir sistem olup, sosyal bilimler alanındaki istatistiksel tekniklerde yaygın olarak kullanılır (Costello ve Osborne, 2001: 1-9). Bu analizde, araştırmacı veriler üzerinde belirli bir model belirlemeksizin ilişkiler ve özelliklerini ortaya koymak için deneysel verileri işlemeyi amaçlar (Jörreskog ve Sörbom, 1993). Soru formunda yer alan maddeler rasgele dağıldığı için uygulama sonunda elde edilen veriler faktör analizi tabii tutularak hangi maddelerin grup oluşturduğu ve maddelerin gruplara nasıl bir kuvvetle bağlandığı belirlenir. Faktör analizinin yapılabilmesi için iki ön koşuldun birisi verilerin doğru ölçülmesi, yani sayıltı kavramı kapsamında dikkat edilmesi gereken sorulara içtenlikle nasıl cevap verildiğine ilişkin kanıtların (katılımcılardan randevu almak, araştırmanın öneminden ve görüşlerinin önemli olduğunun vurgulanması, ters uçlu/olumsuz sorulara da yer verilmesi vs.) olması, ikinci ise verilerin en azından eşit aralıklı ölçme aracı ile toplanmasıdır. Bu çalışma belirtilen iki koşulu sağlamaktadır.

Faktör analizinin yapılıp yapılmayacağına ve verilerin bu analiz için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testinden elde edilen sonuçlara göre belirlenir. Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ölçeğine ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Sphericity testi Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1: Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,93
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6166,61
	Df	435
	P	0,01

Çizelge 3.1’de, Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Sphericity testine ilişkin değerler görülmektedir. Örneklem büyüklüğü ve veri yapısının Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinin yapılmasına gereksinim vardır. KMO değerinin 0.5’ten büyük olması hatta 1.0’a yaklaşması faktör analizi için verinin uygun olduğunu gösterir. Leech, Barrett ve Morgan’a (2005) göre ise KMO değerinin .70 ve üzerinde olması örneklem büyüklüğünün orta düzeyde kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada KMO değerinin 0.90 ve üzeri ise mükemmel

olarak kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999: 224-225) ve çalışmada $KMO = 0.93 > 0.90$ olması veri yapısının faktör analizi için “mükemmel” düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçüm sonucunda elde edilen değerlerin evren parametresinde, örneklemin çok boyutlu bir özelliğe sahip olup olmadığını belirlemek üzere Bartlett's Test of Sphericity testi yapılmıştır. Bartlett's Test of Sphericity testinde $p < 0.05$ den küçük olması gerekmektedir. Çizelge 3.1'deki ki-kare (X^2) değerinin 0.01 düzeyinde anlamlı ($X^2_{(435)} = 6166,61; p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve elde edilen verinin faktör analizi için araştırma verisinin uygun olma sayılığını karşılandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Faktör analizi için ikinci adım olan “ortak varyans” Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2: Ortak Faktör Varyansı Tablosu

Madde	Initial	Extraction	Madde	Initial	Extraction
A1	1,00	0,50	C18	1,00	0,66
A2	1,00	0,63	C19	1,00	0,65
A3	1,00	0,52	C20	1,00	0,37
A4	1,00	0,55	C21	1,00	0,64
B5	1,00	0,44	C22	1,00	0,66
B6	1,00	0,52	C23	1,00	0,44
B7	1,00	0,54	C24	1,00	0,34
B8	1,00	0,40	C25	1,00	0,34
B9	1,00	0,44	C26	1,00	0,67
B10	1,00	<u>0,19</u>	C27	1,00	0,61
B11	1,00	0,60	C28	1,00	0,54
B12	1,00	<u>0,25</u>	C29	1,00	0,63
C13	1,00	0,31	C30	1,00	0,56
C14	1,00	0,54	C31	1,00	0,54
C15	1,00	0,64	C32	1,00	0,35
C16	1,00	0,67	C33	1,00	<u>0,18</u>
C17	1,00	0,71	C34	1,00	0,32

Çizelge 3.2'de, ortak faktör varyansı tablosunda her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmektedir. Maddelerinin ortak

faktör varyansları incelendiğinde 10. madde, 12. madde ve 33. madde hariç diğer maddelerin 0.30 dan yüksek olduğu görülmektedir. Ortak faktör varyans değerinin en az 0.30 olması beklenir (Barnes, Cote, Cudeck, ve Malthouse, 2001: 79-81). Maddelerin ortak faktör yükleri 0.30 küçük olan 10., 12. ve 33. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör analiz sonucunda ölçeğin Birinci Alt Boyutundan dört madde (A: 1., 2., 3., ve 4.), İkinci alt boyutundan altı madde (B: 5., 6., 7., 8., 9. ve 11.) ve Üçüncü Alt Boyutunda 20 madde (C:13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 34.) bulunmaktadır. Üçüncü boyutta yer alan 20. madde birinci ve üçüncü alt boyutta yer aldığı gibi yani birinci faktörde, ortak faktör varyans 0.38 ve üçüncü faktörde ise 0.46 olması, arasındaki yükün 0.10'dan küçük ve her iki alt boyuta kararlı bir biçimde dağılmaması nedeniyle bu madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekten toplam 4 madde çıkarıldıktan sonra, yeniden faktör analizi yapılmış ve ölçeğin üç faktörlü bir yapı ve yukarıda belirtilen maddelerden oluştuğu söylenebilir. Faktör analizindeki bir sonraki aşaması açıklanan toplam varyans oranıdır. Açıklanan Toplam Varyans Çizelge 3.3'te görülmektedir.

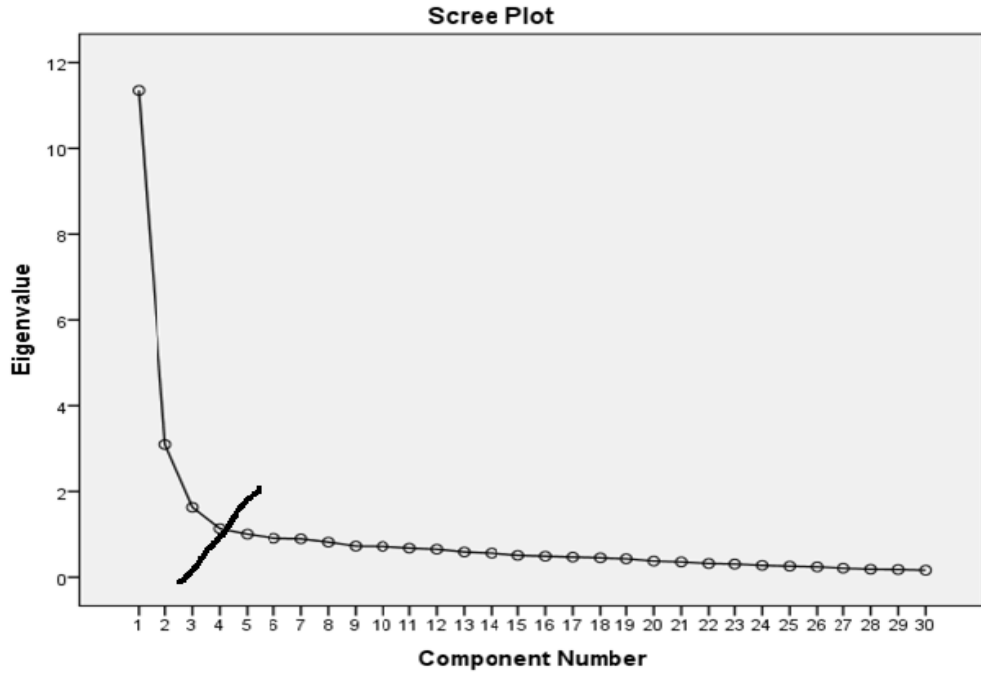
Çizelge 3.3: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Açıklanan Toplam Varyans									
Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Toplam	Varyans	Toplam (%)	Toplam	Varyans	Toplam	Toplam	Varyans	Toplam
	%	(%)			(%)	%		(%)	%
1	11,35	37,83	37,83	11,35	37,83	37,83	10,24	34,13	34,13
2	3,10	10,32	48,15	3,10	10,32	48,15	3,08	10,28	44,41
3	1,63	5,44	53,59	1,63	5,44	53,59	2,75	9,18	53,59
4	0,91	3,03	63,75						
5	0,90	2,99	66,73						
Özdeğer						10,24	3,08	2,75	53,59
Açıklanan Varyans						34,13	10,28	9,18	

Çizelge 3.3'te, açıklanan toplam varyans tablosu görülmektedir. Ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu ve açıklanan toplam varyansın % 53.59 olduğu görülmektedir. Sosyal bilim araştırmalarında bu değer % 60'ten olabileceği

(Vieira, 2011) hatta % 40 ve % 60 aralığında da (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988: 763-770) olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir. Açıklanan varyansı artırmak için iki yöntem izlenebilir. Bunlardan birincisi faktör sayısını artırmak, ikincisi ise açıklanan madde sayısında daha yüksek faktör yük değeri aramaktır (Büyüköztürk, 2007). Çalışmada açıklanan varyans alanı temsil etmede yeterli oranda olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt faktör sayısının belirlenmesinde diğer ölçüt Scree Plot grafiğinin (yamaç-birinkinti grafiği) yapısıdır. Şekil 3.1'de Scree Plot görülmektedir. Grafikte üçüncü aralıktan sonraki bileşenlerinde varyansa yaptıkları katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı veya eşit kuvvette bağlanması, ölçeğin üç boyutlu bir yapısının olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.1: Yamaç Birikinti Grafiği

Eğitimin İnsancıllaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ölçeğinin faktör desenini belirlemek amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi yapılmış; faktörlerin birbirleri ile ilişkisiz olması ve çözümlemenin yorumlama, tanımlama ve raporlaştırılmasının kolay olması nedeniyle dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenliğin (varimax) olmasına karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda 30 madde için öz değeri 1'in üzerinde üç faktörlü yapı oluşmuştur. Faktör yük değeri, maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklayan bir kat sayı olduğundan faktör yük değerlerinin

yüksek olması beklenir. Faktör yük değeri aynı zamanda açıklanan varyansı da belirlediğinden bu ölçeğin aynı zamanda kapsam geçerliliğini de belirler. Yani ölçeğe alınan maddelerin konuya ilişkin literatürü de temsil gücünü belirler. Bu nedenle öz değeri 1'in üzerinde olan maddelerde yük değerinin en az 0.30'dan yüksek olması (Barnes vd., 2001: 79-81), hatta 0.32 olması (Tabachnick ve Fidell, 2007) ($0.30^2=0.9$ açıklanan varyans %9'dur. Faktör yük değerinin 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde ve 0.60 ve üzeri ise yüksek yük değeridir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010:194). Bu çalışmada (13., 24., 25., 32., 34.) dört madde 0.50 ve 0.59 arasında, yani faktör yük değeri orta düzeyde, geri kalan 26 maddenin 0.60 ve üstünde yani yüksek faktör yük değerine sahiptir. Faktör yük değerinin yüksek olması açıklanan varyansı da doğrudan etkilemektedir. Çalışmada 26 maddenin 0.60'dan yüksek yük değeri alması ve örneklem büyüklüğünün 360 olmasının açıklanan varyansın % 53,59 olmasına katkı sağladığı söylenebilir. Eğitimin İnsancıllaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ölçeğinin yeni yapısının faktör deseni, maddelerin faktör yük değerleri, ortak faktör varyansları ile madde analizlerine ilişkin bulgular Çizelge 3.4'de görülmektedir.

Çizelge 3.4: Eğitimin İnsancıllaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi Ölçeğinin Açımlyıcı Faktör ve Madde Analizi

Ölçek Maddeleri	Faktör Deseni ve Madde Yükleri			Madde Analizi			Ayırt Edicilik: Ortalamalar arası farkın t-değeri	Alt/üst grup t-değeri	Güvenirl ik $\alpha = .89$	Madde A	Alt Boyut α		
	Faktör			Korelasyon								Alt (n=98)	Üst (n=98)
	Döndürülmüş Faktör Değerleri			h^2 Ortak Faktör Varyansı	R** Madde Kalan	R** Madde Toplam	Ss	Ss	t**				
	F1	F2	F3				x	X					
A1	0,68	-0,05	0,20	0,50	,73**	,40**	4,49	1,00	4,86	0,43	-3,35	.88	.75
A2	0,76	-0,07	0,25	0,65	,79**	,44**	4,46	0,79	4,66	0,59	-2,05	.88	
A3	0,65	0,11	0,29	0,52	,73**	,50**	4,26	0,75	4,74	0,48	-5,43	.88	
A4	0,69	0,05	0,27	0,55	,76**	,48**	4,42	0,87	4,77	0,49	-3,43	.88	.79
B5	-0,06	0,60	-0,34	0,48	,63**	,10**	2,33	1,04	2,84	1,18	-3,21	.90	
B6	0,00	0,74	-0,06	0,55	,74**	,28**	2,87	1,19	3,87	1,13	-6,04	.89	
B7	0,08	0,74	0,08	0,56	,73**	,38**	2,70	1,19	3,89	1,06	-7,33	.89	.89
B8	0,01	0,63	0,00	0,40	,64**	,26**	2,39	1,09	3,26	1,23	-5,23	.89	
B9	-0,06	0,66	0,10	0,45	,65**	,25**	2,46	1,02	3,20	1,22	-4,65	.89	
B11	0,00	0,77	0,04	0,59	,76**	,31**	2,78	1,33	4,06	1,28	-6,89	.89	.95
C13	0,12	-0,11	0,53	0,31	,55**	,46**	4,21	0,76	4,71	0,59	-5,12	.88	
C14	0,07	0,03	0,73	0,54	,71**	,65**	4,31	0,83	4,85	0,36	-5,91	.88	
C15	0,07	0,05	0,79	0,63	,76**	,69**	4,40	0,73	4,87	0,34	-5,78	.88	.88
C16	0,13	0,07	0,80	0,66	,79**	,73**	4,36	0,75	4,82	0,41	-5,31	.88	
C17	0,09	0,09	0,83	0,71	,80**	,75**	4,46	0,71	4,98	0,14	-7,15	.88	
C18	0,14	0,12	0,79	0,66	,78**	,74**	4,40	0,73	4,98	0,14	-7,76	.88	.88
C19	0,18	0,03	0,79	0,66	,78**	,72**	4,56	0,64	4,92	0,28	-5,05	.88	
C21	0,24	0,04	0,76	0,64	,77**	,71**	4,52	0,65	4,94	0,24	-6,01	.88	
C22	0,19	0,05	0,79	0,66	,78**	,72**	4,59	0,67	4,98	0,14	-5,60	.88	.88
C23	0,15	-0,15	0,64	0,45	,66**	,54**	4,37	0,78	4,81	0,59	-4,46	.88	
C24	0,16	-0,22	0,51	0,33	,57**	,45**	4,19	0,94	4,58	0,81	-3,10	.88	
C25	0,08	-0,05	0,57	0,33	,60**	,52**	4,08	1,03	4,58	0,75	-3,89	.88	.88
C26	0,19	-0,04	0,80	0,68	,81**	,72**	4,46	0,69	4,94	0,24	-6,49	.88	
C27	0,19	0,00	0,76	0,61	,78**	,71**	4,45	0,73	4,92	0,28	-5,93	.88	
C28	0,23	-0,01	0,70	0,54	,73**	,66**	4,29	0,80	4,92	0,31	-7,30	.88	.88
C29	0,22	0,01	0,76	0,63	,79**	,72**	4,35	0,72	4,83	0,38	-5,83	.88	
C30	0,22	0,06	0,71	0,56	,73**	,68**	4,49	0,66	4,96	0,20	-6,72	.88	
C31	0,26	0,07	0,69	0,55	,72**	,68**	4,53	0,72	4,92	0,47	-4,46	.88	.88
C32	0,32	-0,12	0,50	0,37	,59**	,50**	4,20	0,95	4,66	0,67	-3,90	.88	
C34	0,22	-0,17	0,50	0,33	,56**	,46**	4,23	0,93	4,70	0,66	-4,08	.88	

**p< .01 F1: İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler,

F2: Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması,

F3: İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi

Çizelge 3.4'te, Eğitimin İnsancıllaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ölçeğinin Açımlyıcı Faktör Yapısının deseni ve madde analizi görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmektedir. Çizelge 3.4'te görüldüğü gibi alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri Faktör 1: İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler alt ölçeği için 0.65 ile 0.67 arasında,

Faktör 2: Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması alt ölçeğinde 0.60 ile 0.77 arasında ve Faktör 3: İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt ölçeğinde 0.50 ile 0.83 arasında değişmektedir.

Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler alt boyutunda 4 madde (A:1-4), Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması alt boyutunda 6 madde (B:5-11) ve İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutunda 20 madde (C:13-34) olmak üzere ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde madde analizi olarak Ortak Faktör varyansı (h^2) %27 Ayırt Edicilik, ve ölçeğin İç Tutarlık analizleri (Cronbach Alfa = α) yapılmıştır. Ölçekte ortak faktör 0.31 ile 0.71 arasında değer almıştır. Ortak faktör varyansının (h^2) 0.20'den büyük ve 0.52-0.80 arasında olması gerekir (Şencan, 2005).

Madde toplam korelasyon analizinde, madde ile toplam ya da madde ile faktör arasındaki korelasyon miktarının negatif olmaması ve 0.20'den büyük çıkması istenir (Yalın Sapmaz, ve diğerleri, 2016: 116-122). Çalışmada madde faktör arasındaki korelasyon katsayısı 0.56 ile 0.76 arasında ve madde ile toplam puan arasındaki korelasyonda ise B5 maddesi .010 diğerler ise 0.25 ile 0.74 arasında değer almıştır. B5-Maddesi “Ölçme ve değerlendirme en önemli aşama olmalıdır” ifadesinin faktör yükünün 0.74 ve madde bazında açıklanan varyansın 0.54 olması, maddenin alt ölçeğe kuvvetli bir biçimde bağlandığını gösterdiğinden ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

Likert tipi bir ölçeklerde her deneğin ölçek puanı, maddelere gösterdiği tepki puanlarının toplamından oluşmaktadır. Bunun için her bir ölçme aracında her bir maddeye verilen cevap puanlanmıştır. Seçeneklere verilen puan değerleri yüksek ölçek puanları olumlu tutumu gösterecek şekilde yapılmış, madde puanları toplanarak her denek için bir “ölçek puanı” elde edilmiştir (Bindak, 2005:17-26). Ölçek puanları yüksekten düşüğe doğru sıralanmış; tüm deneklerin %27'sini oluşturan en yüksek puanlı 98 kişi üst grubu, en düşük puanlı 98 kişi ise alt grubu oluşturmuştur.

Ölçekten alınan en düşük puan 30 ve en yüksek puan 150'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar “Eğitimin İnsancıllaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” olumlu yorumlanırken, düşük puanlar ise konuya ilişkin olumsuz tutumu

gösterecektir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyona ilişkin bulgular Çizelge 3.5’te verilmiştir.

Çizelge 3.5: Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Toplam Puan Arasındaki Korelasyon

ALT BOYUTLAR			İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler	Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları	İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi	TOPLAM
İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler			1	-,03	,54	,61**
Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları			-,03	1	-,04	,38**
İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi			,54**	-,04	1	,89**
TOPLAM			,61**	,38**	,89**	1

**p<.01

Çizelge 3.5’te, ölçeğin alt boyutları ile toplam puan arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r), faktörler arasında manidar bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için en az eşit aralıklı ölçek seviyesinde ölçülen iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesinin belirlenmesi için kullanılmaktadır (Yalçın, 2016). Ölçeğin alt faktörlerindeki korelasyon -0.03 ile 0.54 ($p<0.01$) arasında ve alt faktörler ile toplam puan korelasyonu ise 0.38 ile 0.89 arasındadır ($p<0.01$). Uygulama araştırmalarında faktörler arasındaki korelasyonun 0.90’e eşit veya daha küçük olması faktörlerin belirleyiciliği için istenen bir durum (Brown, 2006) olmasına karşın $r>0.90$ olması çoklu bağlantı probleminin işaretidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Çizelge 3.5 incelendiğinde, alt ölçekler arasındaki korelasyonun katsayısının düşük ve alt ölçeklerle ile toplam korelasyon $r<0.90$ olduğunda çoklu bağlantı sorunun olmadığını göstermektedir.

3.4.4 Ölçeğin güvenilirliği

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa (α) güvenilirlik kat sayısı incelendiğinde; İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler alt boyutunda α : 0.75, Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları alt boyutunda α : 0.79, İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutunda α : 0.95 olmak üzere ölçeğin

tamamında ise α : 0.89'dur. Ölçeğin güvenirlik katsayısının 0.90 civarında olması "mükemmel"; 0.80 "çok iyi" ve 0.70 civarında olması da "yeterli" olarak kabul edilir (Kline, 2011). Madde analizi bulguları ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca diğer bir çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa (α) değerinin $0.00 < \alpha < 0,40$ arasında ölçek güvenilir değil, $0,41 < \alpha < 0,60$ düşük güvenirlik, $0,61 < \alpha < 0,80$ orta düzeyde güvenilir ve $0,81 < \alpha < 1,00$ yüksek düzeyde güvenilir olduğu (Özdamar, 1999) belirtilmektedir.

3.4.5 Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analiz için, açımlayıcı faktör analizinde ulaşılan deneklerin dışındaki 265 öğretmene, ölçeğin 30 maddelik formu (4 madde DFA atıldığında) uygulanmıştır.

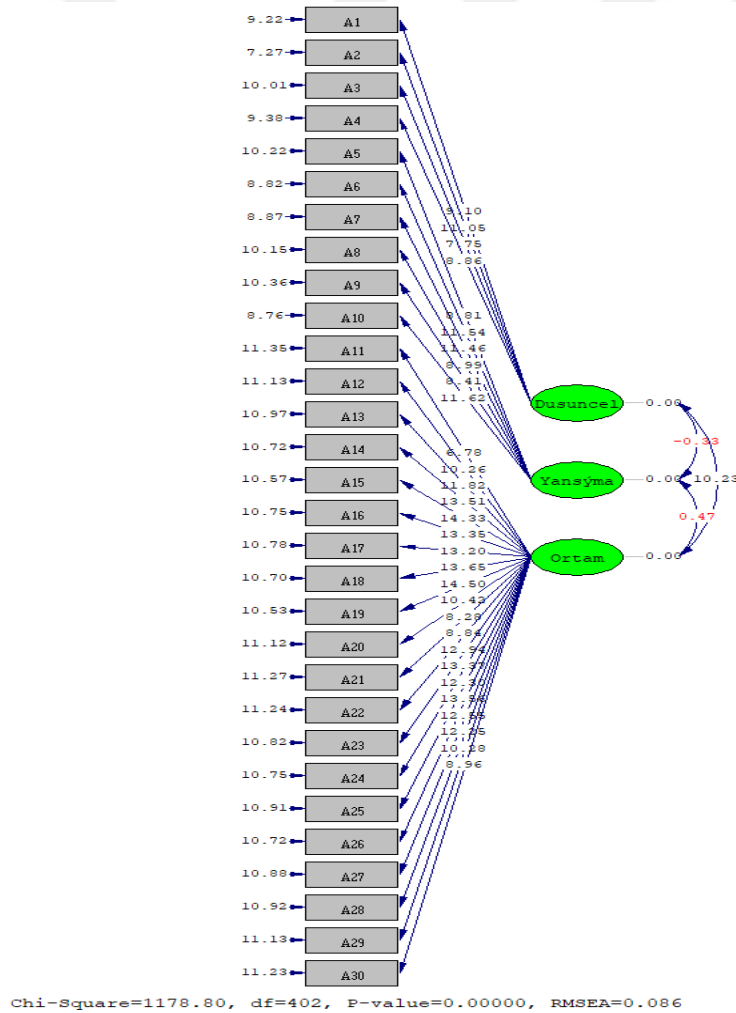
3.4.6 Örneklem grubu

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik değişkenler aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 69.4'ü kadın ve % 30.6'sı erkek olup % 58.1'i devlet okullarında ve % 41.9'u de özel öğretim kurumlarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin % 3.0'ı Ön Lisans, % 78.1'i Lisans, % 18.1'i Yüksek Lisans, % 0.8'i ise doktora mezunudur. Öğretmenlerin % 11.3'ü 21-25 yaş arasında, % 23.0'ı 26-30 yaş arasında, % 18.1'i 31-35 yaş arasında, % 18.1'i 36-40 yaş arasında, %14.7'si 41-45 yaş arasında, % 6.0'ı 46-50 yaş arasında ve % 8.7'ü ise 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin % 23.2'si Sınıf Öğretmeni, % 9.8'i matematik, % 7.5'i Sosyal Bilgiler, % 4.9'u Fen Bilgisi ve %55.0'ı diğer branşlarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 28.3'ünün 1-5 yıl arası, % 20.8'i 6-10 yıl arası, % 15.8'i 11-15 yıl arası, % 17.0'ı 16-20 yıl arası ve %18.1'i ise 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahiptir.

Açımlayıcı Faktör Analizi ve regresyon analizinin bileşimi bir yapıya sahip olan, Doğrulayıcı Faktör Analizi daha önce oluşturulmuş bir yapıyı daha güçlü bir testle doğrulamak, yeni bir kuram geliştirmek ya da var olan yapılar arasındaki ilişkiyi yol analiziyle ortaya çıkarmak amacıyla LISREL programı ile gerçekleştirilmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi ölçme araçlarının geliştirilmesi, geçerlilik çalışmaları ve araçların düzenlenmesi ve yeniden gözde geçirilmesi çalışmalarında kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010., Çapık, 2014). Doğrulayıcı faktör analizi, sayısı ve yorumu önceden verilmiş olan faktör yapısının düzenlendiği genel bir modelleme yaklaşımı (Raykov ve Marcoulides, 2000) olup, bu teknikte hem faktörlerin göstergeleri hem de sayıları verilerek ön bir ölçme modelini analiz eder (Kline, 2011). Doğrulayıcı faktör analizi aynı zamanda faktörlerin ne derece uygun bir model olduğunu belirlemek amacıyla da yapılır.

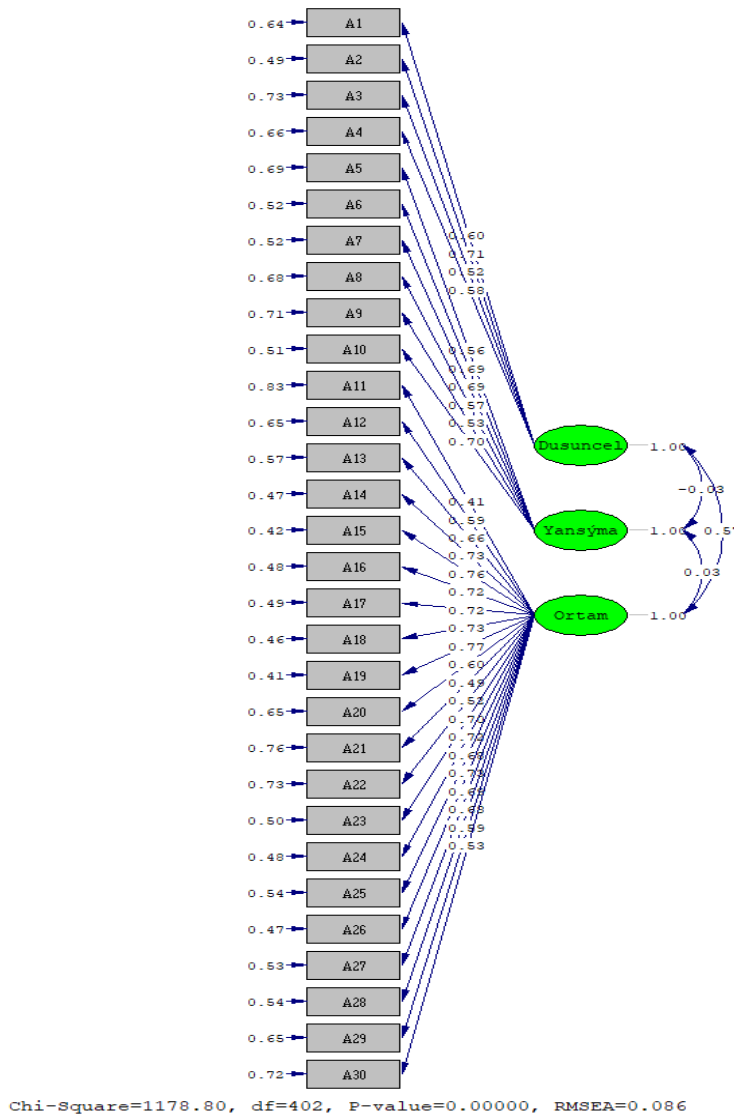
Eğitimin insancillaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi t-değerleri Şekil 3.2’de verilmiştir.



Şekil 3.2: Eğitimin insancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği DFA T Değerler

Bu aşamada Şekil 3.2’de görülen Yol Şemasında T değerinin manidarlık düzeyi incelenmiştir. Buna göre T değerinin 1.96’yı aşması 0.05 düzeyinde, 2.56’yı aşması ise 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Şeklin sol tarafındaki T değeri incelendiğinde 7.27 ile 11.35 arasında değer aldığı görülmekte ve Bu bütün maddelerin $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri doğru bir şekilde açıkladığını göstermektedir.

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analiz Standartlaştırılmış Çözüm Sonuçları şekil 3.3’te görülmektedir.



Şekil 3.3: Eğitimin İnsancıllaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği DFA Standartlaştırılmış Çözüm Sonuçları

Şekil 3.3'te maddelerin solunda yer alan değerler hata varyanslarını göstermektedir. Hata varyanslarının 0.42 ile 0.72 arasında olması bu değerlerin küçük olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde T değerinin 2.56 büyük ve hata varyanslarının da 0.90'dan küçük olması ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizdeki yapıyı olduğu gibi koruduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.6: Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Hata ve Uyum İyiliği İndeksleri

İndeksler	Maddelere İlişkin Değerler	İyi uyum
χ^2/df	1178.80/402=2.93 P<0.01	.00 < χ^2/sd < 3
RMSEA	.086	.05 ≤ RMSEA ≤ .100
RMR	.057	.05 ≤ RMR ≤ .100
SRMR	.076	.05 ≤ SRMR ≤ .100
NFI	.90	.90 ≤ NFI ≤ .95
NNFI	.93	.95 ≤ NNFI ≤ .97
CFI	.94	.90 ≤ CFI ≤ .95
GFI	.77	.90 ≤ GFI ≤ .95
AGFI	.73	.80 ≤ AGFI ≤ .90
PGFI	.67	.50 ≤ PGFI ≤ .95

Çizelge 3.6'da, eğitimin insancillaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeğinin hata ve uyum iyiliği indeksleri görülmektedir. Üç alt ölçekten ve 30 maddeden oluşan Eğitimin insancillaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılan Ki-kare (χ^2), RMSEA, NFI, NNFI, CFI, GFI, ve AGFI'dır. Bu uyum indeksleri analiz sonucunda toplu olarak olduğundan ayrı ayrı yorumlanmaz. Uyum indeksleri incelenerek daha önce verilmiş olan (AFA) yapının doğrulanması test edilir. Her uyum indeksi için bir referans aralığı ölçüt olarak alınarak İyi uyum ya da mükemmel uyum şeklinde yorumlanmaktadır.

Ki kare (χ^2) istatistiğine göre örneklem büyüklüğünden daha etkilenmesi nedeniyle bunun yerine kullanılmaktadır. Ayrıca χ^2 doğrulayıcı faktör analizinin yapılabileceğini belirlediği için önem bir indekstir. χ^2/sd değerinin beşten küçük ve ya özellikle ikiden küçük değer alması gerekir (Munro, 2005). GFI bir uyum iyiliği indeksi olup 0.90-0.95 arasında bir değer alması beklenir.

AGFI ise düzeltilmiş uyum indeksidir ve 0.90 üzerinde değer alması gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). RMSEA yaklaşık ortalamaların karekökü olarak adlandırılmakta ve bu indeksin 0.08 ile 0.10 arasında bir değere sahip olması orta derecede bir uyum olduğunu göstermektedir (Kline, 2005: 154-186).

CFI Karşılaştırmalı uyum indeksi olarak isimlendirilmekte ve 1.0'a yakın değer alması uyum iyiliğinin arttığı göstermekte ve modelin güçlü uyumuna işaret etmektedir (Munro, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010). NFI Normlaştırılmış uyum indeksi olarak isimlendirilir ve 0.90 ile 0.95 arasında değer alması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Bentler, 1990: 238-246).

RMR, Kök artık kareler ortalaması ve SRMR ise standartlaştırılmış artık kareler ortalaması olarak isimlendirilir. Bu değerlerin 0'a yaklaşması uyum iyiliği artırmaktadır. IFI artan uyum indeksi olarak isimlendirilir ve 0.90'ın üzerinde bir değer alması uyumun yüksek olduğunu gösterir (Kline, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Çalışmada doğrulayıcı faktör analizin yapılması sonucunda, Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi Ölçeğinin hata ve uyum iyiliği indekslerinden bazı değerlerde sapmalar olmasına karşın, genel olarak referans aralıklarında gerçekleştiği söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında yapılan Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa (α) güvenilirlik kat sayısı incelendiğinde; İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler alt boyutunda α : 0.71, Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları alt boyutunda α : 0.79, İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutunda α : 0.94 ve ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayısı ise α : 0.86'dur. Ölçek formunun aynı hedef kitle ve farklı gruba ikinci kez uygulanması sonucunda güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir ölçütlerdedir.

Sonuç olarak, Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi Ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında, Türkçe ve diğer İngilizce literatür taranmış sorular oluşturulmuş, uzman görüşlerinin alınmış, hedef grup olan öğretmenlerin görüş ve önerileri de alınarak beşli likert formunun geliştirilmiş ve 360 öğretmene uygulanarak ölçekten elde edilen veriler önce SPSS programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliliğinin test

edilmiştir. İkinci aşamada ise var olan yapının yeniden başka bir analiz yöntemi ile test edilmesi için Yapısal Eşitlik Modelli ile 265 kişiden elde edilen veri ile doğrulayıcı faktör analizi için LISREL programı kullanılmıştır. Bütün bu süreçlerin sonunda Eğitimin İnsancillaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin psikometrik özelliklerinin konuya ilişkin geçerli ve güvenilir ölçme yapabileceği sonucuna ulaşılmıştır.



4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümde, araştırma bulguları ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri Çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Demografik Özellikler	Kategori	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	248	62,0
	Kadın	152	38,0
Yaş	25 yaş ve altı	47	11,8
	26-30 yaş arası	78	19,5
	31-35 yaş arası	65	16,3
	36-40 yaş arası	79	19,8
	41-45 yaş arası	57	14,2
	46-50 yaş arası	28	7,0
	51 yaş ve üzeri	46	11,5
Branş	Sınıf Öğretmenliği	83	20,8
	Matematik	44	11,0
	Sosyal Bilgiler	25	6,3
	Fen Bilgisi	23	5,8
	Diğer	225	56,3
Eğitim Durumu	Ön Lisans	40	10,0
	Lisans	297	74,3
	Yüksek Lisans	60	15,0
	Doktora	3	,8
Mesleki Kıdeminiz	1-5 Yıl Arası	88	22,0
	6-10 Yıl Arası	82	20,5
	11-15 Yıl Arası	74	18,5
	16-20 Yıl Arası	76	19,0
	21 yıl ve üzeri	80	20,0
Kurum Türü	Devlet Okulu	194	48,5
	Özel Okul	206	51,5

Çizelge 4.1’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri görülmektedir. Katılımcıların %62.0’ı erkek ve % 38.0’ı kadın, yaş dağılımı ise %11.8’i 25 yaş ve altında, %19.5’i 26-30 yaş arasında, % 16.3’ü 31-35 yaş arasında, % 19.8’i 36-40 yaş arasında, % 14.2’si 41-45 yaş arasında, %7.0’ı 46-

50 yaş arasında ve 11.5'i 51 yaş ve üzerindedir. Branş değişkenine göre % 20.8'i sınıf öğretmeni, % 11.0'ı Matematik, % 6.3'ü Sosyal Bilgiler, % 5.8'i Fen Bilgisi Öğretmenliği ve 56.3'ü ise diğer branşlarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 10.0'ı Ön Lisans, % 74.3'ü Lisans, % 15.0'ı Yüksek Lisans ve % 0.8'i doktora mezunu, çalıştıkları kurum değişkenine göre ise % 48.5'i Devlet Okulunda ve % 51.5'i özel okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 22.0'nın mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında, % 20.5'inin 6-10 yıl arasında, % 18.5'inin 11-15 yıl arasında, % 19.0'nın 16-20 yıl arası ve %20.0'nın mesleki 21 yıl ve üzerindedir.

Çizelge 4.2: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	x	ss	Sh _{x̄}	t Testi		
						t	sd	p
İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler	Kadın	248	18,33	1,79	0,11	,51	398	,61
	Erkek	152	18,23	1,93	0,16			
Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması	Kadın	248	16,90	4,48	0,28	,98	398	,32
	Erkek	152	16,41	5,36	0,43			
İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi	Kadın	248	92,79	6,84	0,43	-	398	,34
	Erkek	152	93,51	8,43	0,68	,92		

Çizelge 4.2'de, eğitimin insancillaştırılması ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sucunda, İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ($t_{(398)} = 0.51$; $p > .05$), Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması ($t_{(398)} = 0.98$; $p > .05$) ve İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi ($t_{(398)} = -.92$; $p > .05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Her iki cinsiyet de insancıl eğitim adına geliştirilen ölçeğe yakın yanıtlar vermiştir. Bu sebeple her iki cinsiyette anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yine buradan öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin eğitime bakış açısını etkilemediği düşünülmektedir.

Eğitimin insancıllaştırılması ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3: Eğitimin İnsancıllaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

Puan	Yaş	f \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{X}	Ss	$Sh_{\bar{x}}$	Var. K.	KT	df	KO	F	P
Eğitime İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler	25 yaş ve altı	47	18,11	1,84	0,27	G. Arası	21,07	6	3,51	1,04	0,40
	26-30 yaş arası	78	18,17	1,85	0,21	G. İçi	1329,30	393	3,38		
	31-35 yaş arası	65	18,40	1,42	0,18	Toplam	1350,36	399			
	36-40 yaş arası	79	18,44	1,71	0,19						
	41-45 yaş arası	57	18,67	1,49	0,20						
	46-50 yaş arası	28	17,86	1,67	0,32						
	51 yaş ve üzeri	46	18,07	2,79	0,41						
	Toplam	400	18,29	1,84	0,09						
	25 yaş ve altı	47	16,40	4,58	0,67	G. Arası	112,09	6	18,68	0,80	0,57
	26-30 yaş arası	78	17,26	4,56	0,52	G. İçi	9214,98	393	23,45		
31-35 yaş arası	65	16,00	4,85	0,60	Toplam	9327,08	399				
36-40 yaş arası	79	16,49	3,94	0,44							
41-45 yaş arası	57	17,47	4,63	0,61							
46-50 yaş arası	28	16,07	6,38	1,21							
51 yaş ve üzeri	46	16,98	6,02	0,89							
Toplam	400	16,72	4,83	0,24							
25 yaş ve altı	47	18,11	1,84	0,27	G. Arası	450,39	6	75,07	1,35	0,23	
26-30 yaş arası	78	18,17	1,85	0,21	G. İçi	21859,92	393	55,62			
31-35 yaş arası	65	18,40	1,42	0,18	Toplam	22310,31	399				
36-40 yaş arası	79	18,44	1,71	0,19							
41-45 yaş arası	57	18,67	1,49	0,20							
46-50 yaş arası	28	17,86	1,67	0,32							
51 yaş ve üzeri	46	18,07	2,79	0,41							
Toplam	400	18,29	1,84	0,09							

Çizelge 4.3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaş değişkeni ile İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ($F_{(6-393)} = 1.04$; $p > 0.05$), Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları ($F_{(6-393)} = 0.80$; $p > 0.05$) ve İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına

Etkisi ($F_{(6-393)} = 1.35$; $p > 0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle, ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc analizi yapılmamıştır. Tüm yaş grupları insancıl eğitim adına geliştirilen ölçeğe yakın yanıtlar vermiştir. Bu sebeple tüm yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yine buradan öğretmenlerin farklı yaş gruplarında olmasının eğitime bakış açısını etkilemediği değerlendirilebilir.

Eğitimin insancılaştırılması ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4: Eğitimin İnsancılaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

Puan	Branş	$f \bar{x}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	Var. K.	KT	df	KO	F	P
İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler	Sınıf Öğretmenliği	83	18,22	1,78	0,20	G. Arası	38,52	4	9,63	2,90	0,02
	Matematik	44	18,11	1,85	0,28	G. İçi	1311,84	395	3,32		
	Sosyal Bilgiler	25	17,36	3,46	0,69	Toplam	1350,36	399			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	17,83	1,23	0,26						
	Diğer	225	18,50	1,62	0,11						
	Toplam	400	18,29	1,84	0,09						
	Sınıf Öğretmenliği	83	16,07	4,23	0,46	G. Arası	397,54	4	99,39	4,40	0,01
İnsancıl Eğitim Sürecin Akademik Sürecin İnsancılaştırılmasına Yansımaları	Matematik	44	17,57	5,92	0,89	G. İçi	8929,53	395	22,61		
	Sosyal Bilgiler	25	14,44	5,69	1,14	Toplam	9327,08	399			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	14,35	5,07	1,06						
	Diğer	225	17,28	4,54	0,30						
	Toplam	400	16,72	4,83	0,24						
	Sınıf Öğretmenliği	83	92,45	7,64	0,84	G. Arası	208,11	4	52,03	0,93	0,45
	Matematik	44	94,77	4,94	0,74	G. İçi	22102,20	395	55,95		
İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi	Sosyal Bilgiler	25	92,20	14,96	2,99	Toplam	22310,31	399			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	94,13	6,02	1,26						
	Diğer	225	92,95	6,71	0,45						
	Toplam	400	93,07	7,48	0,37						

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin branş değişkeni ile İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ($F_{(4-395)} = 2.90$; $p < 0.05$), Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları ($F_{(4-395)} = 4.40$; $p < 0.01$) alt boyutları arasında anlamlı bir

farklılık olmasına karşın İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi ($F_{(4-395)} = 0.93$; $p > 0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 4.5: Varyansların Homojenliği Testi

	Levene İstatistik	df1	df2	P
İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler	1,10	4	395	,18
Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları	1,61	4	395	,21

Çizelge 4.5'te yapılan varyansların homojenliği testine göre İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ($L_{v(4-395)} 1.10$ $p > 0.05$) ve Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları ($L_{v(4-395)} 1.61$ $p > 0.05$) alt boyutunda dağılım normaldir. Bu nedenle iki alt boyut için ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc analizi yapılmıştır. Varyansların homojen olması durumunda yaygın olarak kullanılan LSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. LSD testi grupların (öğretmenlerin branş dağılımının) farklı örneklem sayısına sahip olması ve ayrıca bu testin α hata payını kontrol altında tutma özelliğinden dolayı tercih edilmiştir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6: Eğitimin İnsancıllaştırılması Ölçeğinin, İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ve Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları Alt Boyutunun Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) BRANS	(J) BRANS	Ortalama Fark (I-J)	Sh _x	P
İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler	Sosyal Bilgiler	Sınıf Öğretmenliği	-,85*	,41	,04
		Matematik	-1,14*	,38	,013
Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları	Matematik	Sosyal Bilgiler	3,12*	1,19	,01
		Fen Bilgisi	3,22*	1,22	,01

Çizelge 4.6'da eğitimin insancıllaştırılması ölçeğinin, insancıl eğitim hakkındaki düşünceler ve akademik sürecin insancıl eğitime yansımaları alt boyutunun öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonrası post-hoc LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin ($\bar{x}=18.22$), Sosyal Bilgiler ($\bar{x}=17.36$) ve Matematik ($\bar{x}=18,11$) öğretmenlerine göre, İnsancıl Eğitim Hakkında Düşünceler alt boyutuna daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir ($p<0.05$). Sınıf öğretmenleri, insan her şeyden önce gelmeli, şeffaflık öncelikli olmalı, duygunun bilgi kadar önemli olduğu ve eğitimin iyileştirici rolü eğitim ortamını monotonlaştırmamalı düşüncesine daha çok katılmaktadırlar. Matematik öğretmenlerinin ($\bar{x}=17.57$), Sosyal Bilgiler ($\bar{x}=14.44$) ve Fen Bilgisi ($\bar{x}=14.35$) öğretmenlerine göre, Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması alt boyutuna daha çok katılmaktadırlar ($p<0.05$). Matematik öğretmenleri, başarıyı artırmak için rekabet ortamı yaratılmalı, akademik başarının ölçüt olması, bireylerin bağımlı ve kontrollü olması, rekabet ortamının yaratılması, duygulardan çok mantığın ön plana çıkması, ve eğitimin bilgi aktarımına dayanması düşüncesine daha fazla katılmaktadırlar. Bu bulgunun eğitimin insancılaştırılması düşüncesiyle çeliştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitimin insancılaştırılması ölçeğine vermiş olduğu yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda, branş öğretmenlerine göre daha insan ve insan duygusunu ön planda tutan bir tavırda oldukları söylenebilir.

Eğitimin insancılaştırılması ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin Eğitim Durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi Çizelge 4.7’de görülmektedir.

Çizelge 4.7: Eğitimin İnsancılaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

Puan	Eğitim Durumu	f	SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
			N	\bar{x}	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	Var. K.	KT	df	KO	F
Eğitim	Ön Lisans	40	18,30	1,87	0,30	G. Arası	7,86	3	2,62	0,77	0,51
	Lisans	297	18,36	1,85	0,11						
	Yüksek Lisans	60	17,97	1,77	0,23						
	Doktora	3	18,00	1,73	1,00						
İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceleri	Toplam	400	18,29	1,84	0,09	G. Arası	174,27	3	58,09	2,51	0,05
	Ön Lisans	40	18,25	6,09	0,96						
Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması	Lisans	297	16,66	4,60	0,27	G. İçi	9152,80	396	23,11		

Çizelge 4.7: (Devamı) Eğitimin İnsancıllaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

	Yüksek Lisans	60	15,83	4,76	0,61	Toplam	9327,08	399			
	Doktora	3	20,00	7,55	4,36						
	Toplam	400	16,72	4,83	0,24						
Okul	Ön Lisans	40	93,80	6,61	1,05	G. Arası	251,39	3	83,80	1,50	0,21
	Lisans										
Eğitimin Ortamına Etkisi	Lisan	297	93,27	7,46	0,43	G. İçi	22058,92	396	55,70		
	Yüksek Lisans	60	91,90	7,89	1,02	Toplam	22310,31	399			
İnsancıl Ortamına Etkisi	Doktora	3	86,33	10,02	5,78						
	Toplam	400	93,07	7,48	0,37						

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ($F_{(4-396)} = 0.77$; $p > 0.05$) ve İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi ($F_{(4-396)} = 1.50$; $p > 0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları ($F_{(4-396)} = 2.51$; $p < 0.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır.

Çizelge 4.8: Varyansların Homojenliği Testi

Bağımlı Değişken	Levene İstatistik	df1	df2	P
Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları	,172	3	396	,084

Çizelge 4.8’ yapılan varyansların homojenliği testine göre Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları ($L_{v(3-396)} 1.61$ $p > 0.05$) alt boyutunda dağılım normaldir. Bu alt boyut için ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc analizi yapılmıştır. Varyansların homojen olması durumunda yaygın olarak kullanılan LSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. LSD testi grupların (öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni) farklı örneklem sayısına sahip olması ve ayrıca bu testin α hata payını kontrol altında tutma özelliğinden dolayı tercih edilmiştir.

Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları Çizelge 4.9’da verilmiştir.

Çizelge 4.9: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin, Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansması Alt Boyutunun Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Durumu	Eğitim (J) Durumu	Eğitim Ortalama durum (I-J)	Sh _{\bar{x}}	P
Akademik İnsancıl Yansması	Sürecin Ön Lisans Eğitime	Lisans	1,59*	,80	,05
		Yüksek Lisans	2,46*	,98	,01

Çizelge 4.9’da, eğitimin insancillaştırılması ölçeğinin, insancıl eğitim hakkındaki düşünceler ve akademik sürecin insancıl eğitime yansması alt boyutunun öğretmenlerin Eğitim Durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonrası post-hoc LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Ön Lisans mezunu öğretmenleri ($\bar{x}=18.25$), Lisans mezunu ($\bar{x}=16.66$) ve Yüksek Lisans mezunu ($\bar{x}=15.83$) öğretmenlere göre, Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansması alt boyutuna daha fazla katılmaktadırlar ($p<0.05$).

Ön lisans mezunu öğretmenleri, başarıyı artırmak için rekabet ortamı yaratılmalı, akademik başarının asıl ölçüt olması, bireylerin bağımlı ve kontrollü olması, duygulardan çok mantığın ön plana çıkması ve eğitimin sadece bilgi aktarımına dayanması düşüncesine daha fazla katılmaktadırlar. Elde edilen verilerden de anlaşılacağı üzere ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre insan ve insan duygularını, insan ihtiyaçlarını ikinci planda tuttuğu daha çok geleneksel tutumlarda eğitime sınav odaklı bakıldığı, ifade özgürlüğünden çok bağımlı ve kontrollü bireylerden yana tavır takındığı özetle insancıl eğitim değerlerini lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerine göre daha az önemseydiği değerlendirilmektedir. Bu bulgunun eğitimin insancillaştırılması düşüncesiyle çeliştiği düşünülmektedir.

Eğitimin insancillaştırılması ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi Çizelge 4.10’da görülmektedir.

Çizelge 4.10: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmelerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

Puan	Mesleki Kıdem	<i>f</i>	<i>f</i> \bar{x} ve <i>Ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
			N	\bar{x}	Ss	$Sh_{\bar{x}}$	Var. K.	<i>KT</i>	df	KO	F	P
İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler	1-5 Arası	Yıl	88	18,11	1,83	0,20	G. Arası	19,80	4	4,95	1,47	0,21
	6-10 Arası	Yıl	82	18,45	1,70	0,19	G. İçi	1330,56	395	3,37		
	11-15 Arası	Yıl	74	18,30	1,65	0,19	Toplam	1350,36	399			
	16-20 Arası	Yıl	76	18,62	1,43	0,16						
	21 Yıl Üzeri	ve	80	18,00	2,39	0,27						
	Toplam		400	18,29	1,84	0,09						
İnsancıl Eğitime Yansması	1-5 Arası	Yıl	88	16,92	4,17	0,44	G. Arası	24,93	4	6,23	0,26	0,90
	6-10 Arası	Yıl	82	16,73	4,67	0,52	G. İçi	9302,15	395	23,55		
	11-15 Arası	Yıl	74	16,80	4,87	0,57	Toplam	9327,08	399			
	16-20 Arası	Yıl	76	16,89	4,69	0,54						
	21 Yıl Üzeri	ve	80	16,24	5,78	0,65						
	Toplam		400	16,72	4,83	0,24						
İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi	1-5 Arası	Yıl	88	93,01	6,28	0,67	G. Arası	680,29	4	170,07	3,11	0,02
	6-10 Arası	Yıl	82	94,89	4,92	0,54	G. İçi	21630,02	395	54,76		
	11-15 Arası	Yıl	74	92,14	7,36	0,86	Toplam	22310,31	399			
	16-20 Arası	Yıl	76	94,01	6,39	0,73						
	21 Yıl Üzeri	ve	80	91,21	10,80	1,21						
	Toplam		400	93,07	7,48	0,37						

Çizelge 4.10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ($F_{(4-395)} = 1.47$; $p > 0.05$) ve Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansması ($F_{(4-395)} = 0.96$; $p > 0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi ($F_{(4-395)} = 3.11$; $p < 0.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır.

Çizelge 4.11: Varyansların Homojenliği Testi

	Levene İstatistik	df1	df2	P
İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi	1,627	4	395	,16

Çizelge 4.11e yapılan varyansların homojenliği testine göre İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi ($L_{v(4-395)} 1.61$ $p>0.05$) alt boyutunda dağılım normaldir. Bu alt boyut için ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc analizi yapılmıştır. Varyansların homojen olması durumunda yaygın olarak kullanılan LSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. LSD testi grupların (öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni) farklı örneklem sayısına sahip olması ve ayrıca bu testin α hata payını kontrol altında tutma özelliğinden dolayı tercih edilmiştir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları Çizelge 4.12’de verilmiştir.

Çizelge 4.12: Eğitimin İnsancılaştırılması Ölçeğinin, İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler ve İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Sh _{\bar{x}}	P
İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi	6-10 Yıl Arası	11-15 Yıl Arası	2,75*	1,18	,02
		16-20 Yıl Arası	2,80*	1,18	,01
	21 Yıl ve Üzeri	-3,67*	1,16	,01	

Çizelge 4.12’de, eğitimin insancılaştırılması ölçeğinin, İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutunun öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonrası post-hoc LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{x}=94.89$), kıdemi 11-15 yıl arasında ($\bar{x}=92.14$), 16-20 yıl arasında ($\bar{x}=94.01$) ve 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere ($\bar{x}=91.21$) göre, İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutuna daha çok katılmaktadırlar ($p<0.05$). Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, öğrencilerin özgüven ve öz disiplinin geliştirilmesi, benlik

gelişimine önem verilmesi, kendini ifade edebilen bağımsız bireyler olarak yetiştirmeleri, kendini gerçekleştirmesine ve aktif ve işbirliği geliştirmesine önem verilmesi, modern bir anlayışa sahip olması, insani değerleri ve gereksinimleri önemseyen, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, karakter ve ahlak gelişiminin sağlandığı bir eğitime daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere mesleğinde ilk 10 yılı doldurmuş olan öğretmenlerin eğitimin insancillaştırılması ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre insancil eğitim anlayışına daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Çizelge 4.13: Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Çalışılan Kurum	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	sd	p
İnsancil Eğitim Hakkındaki Düşünceler	Devlet Okulu	194	18,21	1,90	0,14	-,83	398	,47
	Özel Okul	206	18,36	1,78	0,12			
Akademik Sürecin İnsancil Eğitime Yansması	Devlet Okulu	194	16,54	5,04	0,36	-,77	398	,40
	Özel Okul	206	16,88	4,64	0,32			
İnsancil Eğitimin Okul Ortamına Etkisi	Devlet Okulu	194	92,10	8,57	0,62	-2,53	398	,02
	Özel Okul	206	93,97	6,16	0,43			

Çizelge 4.13'te, eğitimin insancillaştırılması ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sucunda, İnsancil Eğitim Hakkındaki Düşünceler ($t_{(398)} = -0.83$; $p > .05$), Akademik Sürecin İnsancil Eğitime Yansması ($t_{(398)} = -.77$; $p > .05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna karşın İnsancil Eğitimin Okul Ortamına Etkisi ($t_{(398)} = -2.53$; $p < .05$) alt boyutu ile görev yaptıkları kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Özel okullarında çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=93,97$), devlet okullarında çalışan öğretmenlere ($\bar{x}=92,10$) göre, öğrencilerin özgüven ve öz

disiplinin geliştirilmesi, benlik gelişimine önem verilmesi, kendini ifade eden bağımsız bireyler olarak yetişmeleri, kendini gerçekleştirmesine, aktif ve işbirliğinin geliştirilmesine önem verilmesi, modern bir anlayışa sahip olması, insani değerleri ve gereksinimleri önemseyen, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, karakter ve ahlak gelişiminin sağlandığı bir eğitime daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenler ile İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutunda fikir ayrılığına düştüğü sonucu değerlendirilmekle birlikte insancıl değerleri daha fazla gözettiği düşünülebilir.

Çizelge 4.14: İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Analiz Tablosu

Alt Boyut (n=400)		Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{x}	Ss
İnsancıl Hakkındaki Düşünceler	Eğitim	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
		A1	İnsan her şeyden önce gelmelidir.	3	,8	4	1,0	10	2,5	73	18,3	310	77,5
A2	Şeffaflık öncelikli olmalıdır.	1	,3	2	,5	10	2,5	130	32,5	257	64,3	4,60	0,59
A3	Duygu da edinilen bilgi kadar önemlidir.	2	,5	5	1,3	12	3,0	144	36,0	237	59,3	4,52	0,67
A4	Eğitimin iyileştirici rolü eğitim ortamını monotonlaştırmamalı.	5	1,3	6	1,5	14	3,5	150	37,5	225	56,3	4,46	0,75

Çizelge 4.14'te, görüldüğü gibi, öğretmenlerin İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceleri incelendiğinde % 77.5'i insan her şeyden önce gelmeli, % 64.3'ü şeffaflık öncelikli olmalı, %59.3'ü duygunun bilgi kadar önemli olduğu ve %56.3'ü eğitimin iyileştirici rolü eğitim ortamını monotonlaştırmamalı görüşüne tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ölçeğin İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceler alt boyutuna ilişkin maddelerde öğretmen görüşleri \bar{x} =4.46 ile \bar{x} 4.71 arasındadır.

Çizelge 4.15: Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Analiz Tablosu

Alt Boyut													
(n=400)													
Akademik İnsancıl Yansıması	Sürecin Eğitime	Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{x}	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
B5	Ölçme ve değerlendirme en önemli aşama olmalıdır.	108	27,0	37	9,3	94	23,5	49	12,3	112	28,0	2,93	1,19
B6	Asıl ölçüt akademik başarı olmalıdır.	195	48,8	61	15,3		19,3	21	5,3	46	11,5	3,57	1,05
B7	Bireyler bağımlı ve kontrollü olmalıdır.	151	37,8	52	13,0	108	27,0	24	6,0	65	16,3	3,36	1,08
B8	Başarıyı artırmak için rekabet ortamı yaratılmalıdır.	102	25,5	52	13,0	70	17,5	36	9,0	140	35,0	2,99	1,22
B9	Duygulardan çok mantık ön planda olmalıdır.	142	35,5	21	5,3	100	25,0	31	7,8	106	26,5	3,04	1,07
B11	Salt bilgi aktarımına dayanmalıdır.	187	46,8	59	14,8	52	13,0	25	6,3	77	19,3	3,45	1,14

Çizelge 4.15'te, Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin en yüksek yüzde değerleri incelendiğinde, % 48,8'i asıl ölçüt akademik başarı olmalı, % 37,8'i bireyler bağımlı ve kontrollü olmalı, % 35,5'i duygulardan çok mantık ön planda olmalı ve %46,8'i eğitim salt bilgi aktarımına dayanmalı görüşüne Tamamen Katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorulara ilişkin maddelerde öğretmen görüşleri ortalamaları $\bar{x} = 3.04$ ile $\bar{x} = 3.57$ arasındadır. Buna karşın öğretmenlerin % 28,0'ı Ölçme ve değerlendirme en önemli aşama olmalı ve %35,0'ı başarıyı artırmak için rekabet ortamı

yaratılmalı maddelerine Tamamen Katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sorulara ilişkin maddelerde öğretmen görüşleri ortalamaları $\bar{x} = 2.93$ ile $\bar{x} = 3.99$ olarak gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.16: İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Analiz Tablosu

Alt Boyut (n=400)		Tamamen Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		\bar{x}	Ss		
İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi		f	%	f	%	f	%	f	%				
C13	Bireyde öz disiplin geliştirmek esas olmalıdır.	2	,5	8	2,0	13	3,3	197	49,3	180	45,0	4,36	0,69
C14	Bireyde öz güven geliştirmek esas olmalıdır.	2	,5	3	,8	3	,8	152	38,0	240	60,0	4,56	0,61
C15	Amaç kendini ifade edebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır.	1	,3	1	,3	6	1,5	85	21,3	307	76,8	4,74	0,52
C16	Amaç yenilikçi, demokratik bir okul ortamı oluşturmak olmalıdır.	1	,3	1	,3	5	1,3	101	25,3	292	73,0	4,71	0,53
C17	Bireyin kendini gerçekleştirme fırsat tanınmalıdır.	1	,3	1	,3	1	,3	68	17,0	329	82,3	4,81	0,45
C18	Bireylerin benlik gelişimine önem verilmelidir.	3	,8	3	,8	5	1,3	79	19,8	310	77,5	4,73	0,60
C19	İş birliğinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.	1	,3	2	,5	86	21,5	310	77,5	1	,3	4,77	0,47
C21	Öğrenci aktif olmaya özendirilmelidir.	1	,3	4	1,0	80	20,0	314	78,5	1	,3	4,77	0,48
C22	Mutlu ve güvenli bir eğitim ortamı sağlanması önemsenmelidir.	1	,3	1	,3	3	,8	55	13,8	340	85,0	4,84	0,45

Çizelge 4.16: (Devamı) İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi Alt Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Analiz Tablosu

C23	İlerlemecilik esas olmalıdır.	1	,3	3	,8	12	3,0	112	28,0	272	68,0	4,63	0,61
C24	Geleneksel kalıplardan ziyade modern anlayışı hâkim olmalıdır.	1	,3	11	2,8	40	10,0	143	35,8	205	51,2	4,35	0,79
C25	Zorlama olmamalıdır.	1	,3	12	3,0	42	10,5	132	33,0	213	53,3	4,36	0,81
C26	Bireye saygı esas alınmalıdır.	2	,5	1	,3	7	1,8	95	23,8	295	73,8	4,70	0,57
C27	Adil bir gelecek amaçlanmalıdır.	1	,3	1	,3	3	,8	92	23,0	303	75,8	4,74	0,50
C28	İnsanın değerleri ve ihtiyaçları ön planda olmalıdır.	1	,3	4	1,0	4	1,0	91	22,8	300	75,0	4,71	0,56
C29	Bireylerin tercihlerini kendilerinin yapmasına imkân tanınmalıdır.	0	0	2	,5	13	3,3	115	28,7	270	67,5	4,63	0,57
C30	Bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.	1	,3	3	,8	4	1,0	88	22,0	304	76,0	4,73	0,54
C31	Karakter ve ahlak gelişimi sağlanmalıdır.	3	,8	3	,8	6	1,5	75	18,8	313	78,3	4,73	0,60
C32	Düzenlenen farklı etkinlikler eğitimin asıl amacından uzaklaşmamalıdır.	2	,5	6	1,5	19	4,8	111	27,8	262	65,5	4,56	0,70
C34	Bireylere sağlanan insiyatiflerin eğitim süreçlerini suistimale uğratması önlenmelidir.	3	,8	3	,8	6	1,5	108	27,0	280	70,0	4,65	0,63

Çizelge 4.16'da, İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin % 45.0'ı bireyde öz disiplin, % 60.0'ı özgüven, %76.8'i kendini ifade edebilen bağımsız bireyler geliştirmek esas olmalı, % 73.0'i yenilikçi, demokratik bir okul ortamı oluşturma, %82.3'ü bireyin kendini gerçekleştirmesine fırsat tanınmalı ve %77.5'i benlik gelişimine önem verilmeli, % 85.0'ı Mutlu ve güvenli bir eğitim ortamı sağlanması önemsenmeli ve %68.0'ı ilerlemeci eğitim felsefesinin esas olması gerektiğine Tamamen

Katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 7.5'i iş birliğinin geliştirilmesi sağlanmalı ve %78.5'i öğrenci aktif olmaya özendirilmeli maddelerine katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen sonuçlardan da anlaşılacağı üzere katılımcıların yarısından fazlasının insancıl eğitimi gözettiği ancak, yine de insan ve ihtiyaçlarını göz önünde tutan bir anlayış için çalışmaların devam etmesi halinde bu değerlerin daha da artabileceği görülmektedir.

Öğretmenlerin % 51.2'ü geleneksel kalıplardan ziyade modern anlayışı hâkim olmalı, %53.3'ü zorlama olmamalı, %73.8'i bireye saygı esas olmalı, %75.8'i adil bir gelecek amaçlanmalı, %75.0'ı insanın değerleri ve ihtiyaçları ön planda olmalı, % 67.5'i Bireylerin tercihlerini kendilerinin yapmasına imkan tanınmalı, %76.0'ı bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, %78.3'ü karakter ve ahlak gelişimi sağlanmalı, %65.5' farklı etkinlikler eğitimin asıl amacından uzaklaşmamalı ve %70.0'ı bireylere sağlanan inisiyatiflerin eğitim süreçlerini suiistimale uğratması önlenmeli görüşüne tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sorulara ilişkin maddelerde öğretmen görüşleri ortalamaları $\bar{x} = 4.36$ ile $\bar{x} = 4.84$ olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında insancıl eğitim çalışmalarının devam edilmesi gerektiği öğretmenlere hatta insanlara bu alanda gerekli eğitimler verilerek farkındalık yaratılması gerektiği değerlendirilebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Çalışmanın bu kısmında araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

- Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki cinsiyet de insancıl eğitim adına geliştirilen ölçeğe yakın yanıtlar vermiştir.
- Eğitimin İnsancillaştırılması Ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tüm yaş grupları insancıl eğitim adına geliştirilen ölçeğe yakın yanıtlar vermiştir.
- Eğitimin insancillaştırılması ölçeğinin, insancıl eğitim hakkındaki düşünceler ve akademik sürecin insancıl eğitime yansımaları alt boyutunun öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretmenlerine göre, insancıl eğitim hakkındaki düşünceler alt boyutuna daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, insan her şeyden önce gelmeli, şeffaflık öncelikli olmalı, duygunun bilgi kadar önemli olduğu ve eğitimin iyileştirici ortamını monotonlaştırmamalı düşüncesine daha çok katılmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin eğitimin insancillaştırılması ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda, branş öğretmenlerine göre daha insan ve insan duygusunu ön planda tuttukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Matematik öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmenlerine göre, Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansımaları alt boyutuna daha çok katılmaktadırlar. Matematik öğretmenleri, başarıyı artırmak için rekabet ortamı yaratılmalı, akademik başarının ölçüt olması, bireylerin bağımlı ve kontrollü olması, rekabet ortamının yaratılması, duygulardan çok mantığın ön plana çıkması ve eğitimin bilgi aktarımına dayanması

düşüncesine daha fazla katılmaktadırlar. Bu bulgunun eğitimin insancillaştırılması düşüncesiyle çeliştiği değerlendirilmektedir.

- Eğitimin insancillaştırılması ölçeğinin, insancıl eğitim hakkındaki düşünceler ve akademik sürecin insancıl eğitime yansması alt boyutunun öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır. Ön Lisans mezunu öğretmenleri Lisans mezunu ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlere göre, Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansması alt boyutuna daha fazla katılmaktadırlar. Ön Lisans mezunu öğretmenleri, başarıyı artırmak için rekabet ortamı yaratılmalı, akademik başarının ölçüt olması, bireylerin bağımlı ve kontrollü olması, rekabet ortamının yaratılması, duygulardan çok mantığın ön plana çıkması ve eğitimin bilgi aktarımına dayanması düşüncesine daha fazla katılmaktadırlar. Bu bulgunun eğitimin insancillaştırılması düşüncesiyle çeliştiği ve elde edilen verilerden de anlaşılacağı üzere ön lisans mezunu öğretmenlerin lisan ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre, insan ve insan ihtiyaçlarını bu duruma paralel olarak insancıl eğitim anlayışını ikinci planda tuttuğu değerlendirilmektedir.
- Eğitimin İnsancillaştırılması ölçeğinin, İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutunun öğretmenlerin mesleki kıdem değişikliğine göre farklılaşmaktadır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin, kıdemi 11-15 yıl arasında, 16-20 yıl arasında 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutuna daha çok katılmaktadırlar. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, öğrencilerin özgüven ve öz disiplin geliştirilmesi, benlik gelişimine önem verilmesi, kendini ifade eden bağımsız bireyler olarak yetişmeleri, kendini gerçekleştirmesine, modern bir anlayışa sahip olması insani değerleri ve gereksinimleri önemseyen, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, karakter ve ahlak gelişiminin sağlandığı bir eğitime daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Mesleğinde ilk 10 yılını doldurmuş olan öğretmenlerin eğitimin insancillaştırılması ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre insancıl eğitim anlayışına daha fazla katıldıkları oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Eğitimin insancıllaştırılması ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutu ile görev yaptıkları kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özel okullarında çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre, öğrencilerin özgüven ve öz disiplinin geliştirilmesi, benlik gelişimine önem verilmesi, kendini ifade edebilen bağımsız bireyler olarak yetişmeleri, kendini gerçekleştirmesine, aktif ve işbirliği geliştirilmesine önem verilmesi, modern bir anlayışa sahip olması, insani değerleri ve gereksinimleri önemseyen, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, karakter ve ahlak gelişiminin sağlandığı bir eğitime daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin İnsancıl Eğitim Hakkındaki Düşünceleri incelendiğinde insan her şeyden önce gelmeli, şeffaflık öncelikli olmalı, duygunun bilgi kadar önemli olduğu ve eğitimin iyileştirici rolü eğitim ortamını monotonlaştırmamalı görüşüne tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.
- Akademik Sürecin İnsancıl Eğitime Yansıması Alt Boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiğinde; asıl ölçüt akademik başarı olmalı, bireyler bağımlı ve kontrollü olmalı, duygulardan çok mantık ön planda olmalı ve eğitim salt bilgi aktarımına dayanmalı görüşüne tamamen katılmadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme en önemli aşama olmalı ve başarıyı artırmak için rekabet ortamı yaratılmalı maddelerine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Burada öğretmenlerin, yarısından fazlasının insancıl değerleri gözettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- İnsancıl Eğitimin Okul Ortamına Etkisi alt boyutu incelendiğinde; öğretmenlerin bireyde öz disiplin, özgüven, kendini ifade edebilen bağımsız bireyler geliştirmek esas olmalı, yenilikçi, demokratik bir okul ortamı oluşturma, bireyin kendini gerçekleştirmesine fırsat tanınmalı, benlik gelişimine önem verilmeli, Mutlu ve güvenli bir eğitim ortamı sağlanması önemsenmeli, ilerlemeci eğitim felsefesinin esas olması gerektiğine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, iş birliğinin geliştirilmesi sağlanmalı, öğrenci aktif olmaya özendirilmeli

maddelerine katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin geleneksel kalıplardan ziyade modern anlayışı hâkim olmalı, zorlama olmamalı, bireye saygı esas olmalı, adil bir gelecek amaçlanmalı, insanın değerleri ve ihtiyaçları ön planda olmalı, bireylerin tercihlerini kendilerinin yapmasına imkân tanınmalı, bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, karakter ve ahlak gelişimi sağlanmalı, farklı etkinlikler eğitimin asıl amacından uzaklaşmamalı ve bireylere sağlanan inisiyatiflerin eğitim süreçlerini suistimale uğratması önlenmeli görüşüne tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar neticesinde insancıl değerlerin önemsendiği ancak yine de daha insancıl bir toplum ve okul iklimi için insani değerlerin daha ön planda tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Tartışma

Mevcut araştırmanın temel amacı, eğitimin insancıllaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; akademik sürecin insancıl eğitime yansımaları alt boyutunda anlamlı farklılıklar görülmektedir. Branş öğretmenlerinin (fen bilgisi ve matematik) bireyler bağımlı ve kontrollü olmalı ve eğitim salt bilgi aktarımına dayalı olmalı düşüncesi ile öğretmen merkezli bir eğitim sisteminden yana bir tavır takındığı sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki insancıl eğitim; zararlı ve sağlıksız sınıf ortamına maruz kalınmasına bir tepki olarak geliştirilmiştir (Patterson, 1987:8-10). Bu nedenle monoton bilgi kazandırmak ve yalnızca teoriye bağlı kalmak değil, yaşayan canlının yani insanın duygularını ve düşüncelerini de dikkate alarak bir eğitim - öğretim ortamı sunmak hedeflenmiştir. Bu eğitim sürecinde eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrenci merkezli olması gerekmektedir. Benzer bir çalışmada Devocioğlu (2014), öğretmenlerin ve yöneticilerin yarısından fazlasının sistemin öğrenci merkezli olması gerektiğini ancak sistem içerisinde buna yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Yine mevcut çalışmada elde edilen bir diğer sonuca göre mesleğinde ilk 10 yılı doldurmuş olan öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre insancıl eğitim anlayışına daha fazla katılmaktadırlar. Mesleki kıdemi fazla olan

öğretmenlerin daha öğretmen merkezli ve otoriter bir tutum takındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine Aydın (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, meslek içerisinde geçirilen yer ve yıl insanı öğretmenlikte biraz daha olgunlaştırırken, yılların getirmiş olduğu bıkkınlık ve isteksizliğin de beraberinde geldiğini bu yüzden öğretmenlerin daha katı davranabildiklerini bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre insancıl değerlerin en çok sınıf öğretmenleri tarafından gözetilmektedir. İnsancıl değerlerin gittikçe kötüye gitmesi, toplum içinde huzurlu ve güvenli bir yaşam için önemli görülmektedir (Ördek, 2005). Ancak Çarıkçı'nın (2010) yaptığı bir çalışmada, öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları incelendiğinde en düşük değerlerin sınıf öğretmenliği anabilim dalında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre katılımcıların yaş ve cinsiyet değişkenine göre eğitimin insancıllaştırılması ölçeğine vermiş olduğu yanıtlar değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ve her iki cinsiyetin ve tüm yaş gruplarının birbirlerine yakın yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çarıkçı'nın (2010), yapmış olduğu öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine ilişkin tutumlarına bakıldığında yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı her iki cinsiyetin ve yaş gruplarının birbirlerine yakın yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmış ve bu durumun mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre insancıl eğitimin okul ortamına yansımaları alt boyutunda öğretmenlerin %45.0'ı bireyde öz disiplin geliştirmek esas olmalı, %76.8'i kendini ifade eden bağımsız bireyler geliştirmek esas olmalı, %53.3'ü zorlama olmamalı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara insancıl eğitim açısından bakılacak olunursa insancıl eğitim için umut verici bir sonuca yaklaşıldığı değerlendirilebilir. Ancak Devecioğlu'nun (2014) yapmış olduğu bir çalışmada katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar eğitimde disiplinin olması gerektiğini fakat gerek öğrenciden gerekse sistemden kaynaklı bazı durumlardan dolayı disiplinin olmadığı yönünde fikir belirtildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde uygulayıcılar ve diğer araştırmacılar için geliştirilmiş önerilere yer verilmiştir.

5.3.1 Uygulayıcılar için öneriler

- Ölçekten elde edilen sonuçlar baz alındığında mevcut öğretmenlerin insancıl eğitim gerektiren davranışlar göstermediği sonucu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlere insancıl eğitim ile ilgili seminerler düzenlenmelidir.
- Branş öğretmenlerinin akademik başarının yanı sıra insani değerlere de önem vermesi için müfredatta gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Eğitim – Öğretim ortamı özel ya da devlet kurumu olmasına bakılmaksızın gerekli insani değerler çizgisinde düzenlenmelidir.

5.3.2 Diğer araştırmacılar için öneriler

- Lisansüstü tezlerde “ İnsancıl Eğitime” ilişkin durumların geliştirilmesi için daha ileri araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Nitel bir çalışma ile mevcut karşılaştırma yapılabilir.
- Araştırmada veriler öğretmenlerin çalıştıkları okullarda toplanmıştır. Veriler öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissedecekleri ortamlarda online olarak da toplanabilir.
- Araştırmada farklı okul türlerine odaklanılmıştır. Gelecek araştırmalarda her bir okul türü için ayrı araştırma yapılarak çalışma sonuçları daha çok derinleştirilebilir.
- Mevcut araştırma İstanbul ili Başakşehir ve Beylikdüzü ilçeleri ile sınırlı yürütülmüştür. Benzer çalışmalar daha büyük evreni kapsayacak şekilde yapılabilir.
- İnsancıl eğitim çerçevesinde öğrencilerin öğretmenlerini değerlendireceği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aloni, N.** (1999). Humanistic Education. Kibbutzim College of Education. *Encyclopaedia Of Educational Philosophy and Theory*.
- Arslan, K.** (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- Aydın, S.** (2004). Öğretmenler Açısından Eğitimde Verimliliği Etkileyen Faktörler. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Aydınlık, Ö.** (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (14) 93-112.
- Babadoğan, C.** (1991). “Hümanistik Eğitim ve Öğretim Anlayışı”. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, (2) 743-752.
- Bademci, V.** (2000). *Türkiye’deki okullar ne işe yarar?* Ankara: Başkent
- Balyer, A.** (2017). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Barnes, J., Cote, J., Cudeck, R. & Malthouse, E.** (2001). Factor analysis—checking assumptions of normality before conducting factor analysis. *J. Consum. Psychol.* 10(1,2), 79-81.
- Başaran, İ.E. ve Çınkır, Ş.** (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, İ.E.** (2000). *Eğitim Yönetiminde Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baştepe, İ.** (2009). Etkili Okulun Eğitim Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8, (29) 76 – 83.
- Bender, M. T.** (2005). John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6, (1) 13-19.
- Bentler, P.M.** (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychol Bull*, 107(2):238-46.
- Bindak, R.** (2005). Tutum Ölçeklerine Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 552, 17 – 26.
- Brandenberger, E.** (2017). Daily edventure. Retrieved from <http://dailyledventures.com/index.php/2014/08/18/ellenbrandenberger/>
- Branson, M.S. ve Purta, J.T.** (eds). *International Human Rights, Society and The Schools, National Council For The Social Studies Bulletin*, No:68. Washington.
- Brown, T.A.** (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guildford Press.
- Büyüköztürk, B. Çakmak, E. Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.** (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik Araştırma Deseni, Spss Uygulama ve Yorum*. Ankara: Pegem
- Carpenter Paul J. ve Morgan Kevin.** (1999). Motivational Climate, Personal Goal Perspectives, Cognitive and Affective Responses in Physical Education Classes, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 4 (1), 31-44.

- Ceylan, G.** (2007). *Öğretmen - Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi: (Aksaray İli Örneği)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W.** (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four. recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Çakmak, Ö.** (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11) 33-41.
- ÇAPIK, C.** (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3).
- Çarıkçı, S.** (2010). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumları*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş.** (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem
- Danica, P., & Sazhko, G.** (2013). Humanizing of higher education in Ukraine: Kraine blending of hard core sciences and humanities. Retrieved from: http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2013/radovi/t5.2/t5.2-1.pdf
- Demir, M.** (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 337 – 359.
- Demirel, Ö.** (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem
- Deniz, M. E.** (2012). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya.
- Devecioğlu, M.** (2014). *Mevlana'nın Eğitimde İnsan Yetiştirme ve Değişim Anlayına Yönelik Bir Araştırma: Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri*. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Emrem, S.** (2008). *Olumlu Öğrenme Ortamı Yaratmada Öğretmen – Öğrenci Etkileşiminin Rolü*. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü. İstanbul .
- Ergün, M.** (1993). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ocak.
- Ertürk, S.** (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E.** (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed.).New York : Mc Graw-Hill International Edition
- Hall, Maureen P.,** (2005). Bridging the Heart And Mind: Community as a Device For Linking Cognitive And Affective Learning. *Journal Of Cognitive Affevctive Learning*, (1) 8-12.
- Hesapçioğlu, M., ve Dündar, S.** (2011). *Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm*. Konya: Eğitim Akademi.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P.** (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI: The High/Scope Press.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N.** (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London and Thousand Oaks: Calif. 224 - 225.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D.** (2001) LISREL 8 user's reference guide (Lincolnwood, IL, Scientific Software International).
- Kadioğlu, M.** (2011). Hümanizm. *Sosyoloji Konferansları*, (23)157 -165.

- Kandemir, O. ve Kaya, F.** (2010). Gelir Dağılımının Yüksek Öğrenimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye’de Özel Üniversite Gerçeği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (18)557 -566.
- Karasar, N.** (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Karip, E. ve Köksal, K.** (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. (2)-2
- Kaya, Y.K.** (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*. Ankara: Bilim
- Kepekçi, D.** (1999). İnsan Hakları Eğitiminde Okul ve Sınıf Havasının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 19 (19), 353 – 361.
- Khatip, M., Sarem, S.N. ve Hamidi, H.** (2013). Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications. *Journal of Language Teaching and Research*. (4). 45-51
- Kilpatrick, W. H.** (1914). *The Montessori system examined*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kline, R. B.** (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. New York: Guilford Press, 154-186.
- Kline, R. B.** (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, Third Edition. The Guilford Press, New York, NY 10012.
- Köksal, K.** (2009). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi
- Küçükahmet, L.** (2000). *Öğretmenlik Meleğine Giriş*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Lai, P. H.** (2000). *Taiwanese kindergarten teachers’ and principals’ beliefs and attitudes concerning developmentally appropriate art education* (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Iowa.
- Law, L. P.** (2015). *Humanizing Education: Teacher Leaders Influencing Pedagogical Change*. Iowa State University, Iowa.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A.** (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Mercik, V.** (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Munro, B.H.** (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia: Lippincott. Williams & Wilkins, 351-376. Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition Pearson Education. Inc
- Ördek, S.** (2015). *İnsancıl Değerler Eğitim Programı’nın Hayvan Temalı Etkinlikler Aracılığıyla Okul Öncesi Eğitimde Uygulanması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Özbay, Y., Şahin, M. ve Koç, M.** (2004). Öğretmen Eğitiminde İlişkisel-Sosyal ve İnsancıl Bir Yaklaşım. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 28-33.
- Özbay, Y., Şahin, M.** (1999). Empatik sınıf atmosferi tutum ölçeği (ESATÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74-79.
- Özdamar, K.** (1999) *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*.1. Eskişehir: Kaan
- Özer, B., Gelen, İ.** (2008). Öğretmenlerin Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (5) 39-55
- Parker, F. W.** (1889). *How to study geography*. Bristol, UK: Thoemmes

- Parker, F. W. (1969). Talks on pedagogics. New York, NY: Arno Press.
- Parker, F. W., & Helm, N. L. (1898). *On the farm*. New York, NY: D. Appleton & Co.
- Patterson, C. H. (1987). What has happened to humanistic education. *Michigan Journal of Counseling and Development*, XVIII(1), 8-10.
- Reaves, J.L. (1993). *Improving campus performance, advances in educational Productivity*. London: Vol.3, TAI Pers Inc.
- Rogers, R.C. (1969). *Freedom to learn*. Ohio, Charles, E. Merrill Comp.
- Savaş, B. (2014). *Öğretim İlke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. Ankara: Dipnot
- Scherer, R. F., Wiebe F. A., Luther, D. C., & Adams J. S. (1988). Dimensionality of coping: factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*. (62) 763-770.
- Shih, Y. H. (2014). A Study On Children Industry In Low Birth Rate Trend In Taiwan. *Journal of Ching Kuo Institute of Management and Health*, (30), 37-50.
- Sübaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*, (145) 20 – 24,
- Şahin, Ç. (2005). *Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Beyin Fırtınası Yöntemi ve Uygulaması*. Atatürk Üniversitesi Kasım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği. A.B.C. Erzurum.
- Şahin, İ. (2005). Humanizm ve Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 47-55.
- Şahin, M. (2018). *Hümanistik Öğrenme*. Ankara: Pegem
- Şahin, M., Özbay, Y. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15) 74 -83
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlilik ve Güvenilirlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- T.C. 1982 Anayasası.**
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara. **Tdkterim.gov.tr**.
- Tezcan, M (1981). *Eğitim psikolojisine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No. 91.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No.170.
- Uçkaç, A. 2003. *Eğitimde Fırsat Eşitliği*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- United Nations High Commissioner for Human Rights.** (2014). Interdependence between democracy and human rights. Retrieved from [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/E.CN.4.RES.2003.36.En?Opendocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/E.CN.4.RES.2003.36.En?Opendocument)
- Varış F. (1994). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Atlas Kitapevi. Konya.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in Practice: Getting Started with a SIMPLIS Approach*. Springer Heidelberg Dordrecht London New York.
- Wentzel. K. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal Of Educational Psychology*, (89)411-419.
- Yalçın, S. (2016). Korelasyon, korelasyon türleri ve regresyon. <https://acikders.ankara.edu.tr>:

https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/2154/mod_resource/content/2/konu8a.pdf adresinden alındı Erişim: 15.08.2019

- Yalın Sapmaz, ř., Sargın, E., Ergin, C., Özek Erkuran, H., Öztürk, M., & Aydemir, Ö.** (2016). DSM-5 düzey 2 madde kullanımı ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirliği ve geçerliği. *Bağımlılık Dergisi*, 17(3), 116-122.
- Yaşar, M. M.** 2014. *Sosyoekonomik Açıdan Eğitimde Fırsat Eşitliği: (Giresun Örneği)*. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İçin Hazırlanan Yüksek Lisans Tezi.
- Zucca – Scott, L.** (2010). Know thyself: The importance of humanism in education. *International Education*, 40(1), 31- 38.



EKLER

Ek a: Ölçek

Ek b: Ölçek İzin yazıları

Ek c: Etik Kurul Raporu



Ek a: Ölçek

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/02/2016-89888

Sayın meslektaşım,

Bu ölçek, "Eğitimin İnsancillaştırılmasına" ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Akademik bir çalışmada kullanılmak amacıyla sizlerin vereceği bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmaya verilen yanıtların bilimsel amaçla ve yalnızca bu araştırma için kullanılacağını, başka hiçbir yerde ve hiçbir suretle kullanılmayacağı için isminizi yazmanıza gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Sağladığımız katkılar ve gösterdiğiniz ilgi için şimdiden teşekkür ederim.

ELİF ALP

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda verilen seçeneklerden, sadece bir tanesine çarpı (x) işareti koyunuz.

BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler				
1. Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()		
2. Yaşınız:	() 21-25 yaş	() 26-30 yaş	() 31-35 yaş	() 36-40 yaş
	() 41-45 yaş	() 46-50 yaş	() 51 yaş ve	
3. Branşınız:	() Sınıf Öğretmenliği	() Matematik öğretmenliği	() Sosyal Bilimler	
	() Fen Bilgisi Öğretmenliği	() Diğer		
4. Eğitim Durumu:	() Ön Lisans	() Lisans	() Yüksek Lisans	() Doktora
5. Mesleki Kıdeminiz:	() 1-5 Yıl arası	() 6-10 Yıl arası	() 11-15 Yıl arası	
	() 16-20 Yıl arası	() 21 Yıl ve üstü		
6. Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı :	()			
7. Çalıştığınız Kurum Türü:	() Kamu okulu	() Özel okul		

BÖLÜM II						
Madde	Eğitimin İnsancillaştırılmasını esas alan eğitim-öğretim uygulamalarında,	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	İnsan her şeyden önce gelmelidir.	()	()	()	()	()
2	Şeffaflık öncelikli olmalıdır.	()	()	()	()	()
3	Duygu da edinilen bilgi kadar önemlidir.	()	()	()	()	()
4	Eğitimin iyileştirici rolü eğitim ortamını monotonlaştırmamalıdır.	()	()	()	()	()
5	Ölçme ve değerlendirme en önemli aşama olmalıdır.	()	()	()	()	()
6	Asıl ölçüt akademik başarı olmalıdır.	()	()	()	()	()
7	Bireyler bağımlı ve kontrollü olmalıdır.	()	()	()	()	()

ELİF ALP

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

	<i>Eğitimin İnsancillaştırılmasını esas alan eğitim-öğretim uygulamalarında,</i>	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
8	Başarıyı artırmak için rekabet ortamı yaratılmalıdır.	()	()	()	()	()
9	Duygulardan çok mantık ön planda olmalıdır.	()	()	()	()	()
10	Çevresel faktörler öğretmene değil öğrenciye göre tasarlanmalıdır.	()	()	()	()	()
11	Öğretim yöntemi salt bilgi aktarımına dayanmalıdır.	()	()	()	()	()
12	Öğrenci merkeze alınmalıdır.	()	()	()	()	()
13	Bireyde öz disiplin geliştirmek esas olmalıdır.	()	()	()	()	()
14	Bireyde öz güven geliştirmek esas olmalıdır.	()	()	()	()	()
15	Amaç kendini ifade edebilen bağımsız bireyler yetiştirmek olmalıdır.	()	()	()	()	()
16	Amaç yenilikçi, demokratik bir okul ortamı oluşturmak olmalıdır.	()	()	()	()	()
17	Bireyin kendini gerçekleştirmesine fırsat tanınmalıdır.	()	()	()	()	()
18	Bireylerin benlik gelişimine önem verilmelidir.	()	()	()	()	()
19	İş birliğinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.	()	()	()	()	()
20	Bireyler sınırlandırılmamalıdır.	()	()	()	()	()
21	Öğrenci aktif olmaya özendirilmelidir.	()	()	()	()	()
22	Mutlu ve güvenli bir eğitim ortamı sağlanması önemsenmelidir.	()	()	()	()	()
23	İlerlemecilik esas olmalıdır.	()	()	()	()	()
24	Geleneksel kalıplardan ziyade modern eğitim anlayışı hakim olmalıdır.	()	()	()	()	()
24	Zorlama olmamalıdır.	()	()	()	()	()
26	Bireye saygı esas alınmalıdır.	()	()	()	()	()
27	Adil bir gelecek amaçlanmalıdır.	()	()	()	()	()
28	İnsanın değerleri ve ihtiyaçları ön planda olmalıdır.	()	()	()	()	()
29	Bireylerin kendi tercihlerini yapmasına imkan tanınmalıdır.	()	()	()	()	()
30	Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.	()	()	()	()	()
31	Karakter ve ahlak gelişimi sağlanmalıdır.	()	()	()	()	()
32	Yapılan etkinlikler eğitimi asıl amacından uzaklaştırmamalıdır.	()	()	()	()	()
33	Bireysel özgürlüklerin alanı sınırlanmalıdır.	()	()	()	()	()
34	Bireylere sağlanan inisiyatiflerin eğitim süreçlerini suiistimale uğratması önlenmelidir.	()	()	()	()	()

Konuya ilişkin görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz:.....

Ek b: Ölçek İzin yazıları



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5705582
Konu : Anket Araştırma İzni

19.03.2019

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 18.02.2019 tarihli ve 998 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 08.03.2019 tarih ve 4973303 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Elif ALP'in "Eğitimin İnsancillaşmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHK1
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden Obaf-8b7d-3c06-a8c6-c518 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4973303
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

08/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesi'nin 18.02.2019 tarihli ve 998 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.03.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Elif ALP'in "Eğitimin İnsancillaşmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Başakşehir ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
08/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c673-a805-3496-a899-4f80 kodu ile teyit edilebilir.

Ek c: Etik Kurul Raporu



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020
Konu : Etik Onay Hk.

Sayın Elif ALP

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 15.01.2019 tarihli ve 2019/01 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

20/01/2020 Enstitü Sekreteri

Büke KENDER

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKR3836R>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Büke KENDER
Unvanı: Enstitü Sekreteri



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Soyad : Elif ALP
Doğum Tarihi : 30.03.1992
Doğum Yeri : Samsun
Telefon : 0(539) 841 48 08
E- Posta : alpelif92@gmil.com

Eğitim Bilgileri

Lisans : Doğu Akdeniz Üniversitesi / Kıbrıs
Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği
(2011-2015)

Yüksek Lisans (Master) : İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik
Üniversitesi
Ortak Programı - Eğitim Yönetimi / Tezli Master
Programı

İş Deneyimi

06.09.2019 – (Halen) : Sevinç Eğitim Kurumları (Sınıf Öğretmeni)
17. 07. 2018 – 31.08.2019 : Fikri Bilim Koleji (Sınıf Öğretmeni)
15.08.2016 – 31. 08. 2018 : Cihangir Koleji (Sınıf Öğretmeni)
15.09. 2015 – 20.06.2016 : Final Okulları (Sınıf Öğretmeni)

Sunulan Bildiriler

: 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi
2nd International Congress On Seeking New
Perspectives in Education / Marmara Üniversitesi