



T.C.

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN MİLLİ EĞİTİMİN  
GENEL AMAÇLARINA ULAŞMALARINI SAĞLAMAYA YÖNELİK  
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ: DİYARBAKIR ÖRNEĞİ

Lina Hamide ELBAY

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ERSOY

Sivas, 2021

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN MİLLİ EĞİTİMİN  
GENEL AMAÇLARINA ULAŞMALARINI SAĞLAMAYA YÖNELİK  
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ: DİYARBAKIR ÖRNEĞİ**

Lina Hamide ELBAY

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim  
Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı  
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ERSOY

Sivas  
2021

## KABUL VE ONAY

Lina Hamide ELBAY' ın hazırlamış olduğu “İlkokul Öğretmenlerinin Öğrencilerin Milli Eğitimin Genel Amaçlarına Ulaşmalarını Sağlamaya Yönelik Davranışlarının İncelenmesi: Diyarbakır Örneği” başlıklı bu çalışma 29/11/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı' nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İsmail ŞAN (Başkan)

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ERSOY (Danışman)

Dr. Öğretim Üyesi İlhami ARSEVEN (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

.../.../...

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

29/11/2021

Lina Hamide ELBAY

## ÖZET

ELBAY, Lina Hamide, İlkokul Öğretmenlerinin Öğrencilerin Milli Eğitimin Genel Amaçlarına Ulaşmalarını Sağlamaya Yönelik Davranışlarının İncelenmesi: Diyarbakır Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2021.

Bu çalışma, MEB' e bağlı okullarda görevli ilkokul öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik algıları temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin Milli Eğitimin genel amaçlarını kazandırmaya yönelik davranışlarının ne yönde olduğunu belirlemektir.

Araştırmanın evrenini Diyarbakır ilindeki ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu ildeki ilköğretim okullarında görev yapan İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından tesadüfen belirlenen 204 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Milli Eğitim Genel Amaçlarını Gerçekleştirmeye Yönelik Öğretmen Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerden “Milli Eğitim Genel Amaçlarını Gerçekleştirmeye Yönelik Öğretmen Davranışları Ölçeği” yoluyla toplanan veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Öncelikle 204 kişilik veri setindeki varyansların homojenliği ve normallik varsayımının doğrulanması işlemleri yapılmış, dağılımların parametrik analizler için uygun olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucuna göre; ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumlarının milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştırmadığına fakat ilköğretim öğretmenlerinin gelir düzeylerinin, mesleki kıdemlerinin, medeni durumlarının ve yaşlarının milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Milli Eğitimin Amaçları, Öğretmen, Öğrenci.

## ABSTRACT

ELBAY, Lina Hamide, Investigation of Primary School Teachers' Behaviors to Help Students Achieve the General Purposes of National Education: The Case of Diyarbakır, Master's Thesis, Sivas, 2021.

This study was carried out based on the perceptions of primary school teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education about the general aims of national education. The aim of the study was to determine the behaviors of primary school teachers towards helping students gain the general objectives of National Education.

The universe of the research consists of primary school teachers in Diyarbakır province. The sample consists of 204 teachers randomly determined by the Provincial Directorate of National Education working in a primary schools in this province.

The researcher used the “Teacher Behavior Scale for Realizing the General Objectives of National Education” as a data collection tool. The data collected from the teachers through the “Teacher Behavior Scale for Realizing the General Objectives of National Education” were analyzed in the computer environment. First, the data consisting of answers of 204 participants were analyzed to check homogeneity of the variances and the normality assumptions, and the results indicated that the data were suitable for parametric analyses.

The results of the research concluded that the educational status variable did not have a significant effect on the participants' behaviors towards the general purposes of national education, but the income level, professional seniority, marital status and age variables had significant effects on the participants' behaviors towards the general purposes of national education.

**Keywords:** Education, Objectives of National Education, Teacher, Student.

## ÖNSÖZ

Çalışma sürecinde her türlü yol gösterici olan, olumlu tavrıyla beni cesaretlendiren, bilgi birikimiyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan beraber çalışmaktan ve her zaman öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ERSOY' a sonsuz teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca benim yanımda olan, aldığım kararları her zaman destekleyen, sadece bu çalışma sürecinde değil tüm hayatım boyunca beni cesaretlendiren ve moral veren annem Güler ELBAY' a, babam Nuri ELBAY 'a ve kardeşim Buğra ELBAY' a sonsuz şükranlarımı sunar ve teşekkür ederim.

**Lina Hamide ELBAY**

## İÇİNDEKİLER

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| ETİK SÖZÜ .....       | vi  |
| ÖZET .....            | iv  |
| ÖNSÖZ .....           | vi  |
| İÇİNDEKİLER .....     | vii |
| TABLolar DİZİNİ ..... | x   |

## BÖLÜM I

|                                        |          |
|----------------------------------------|----------|
| <b>GİRİŞ</b> .....                     | <b>1</b> |
| 1.1. Problem Durumu .....              | 6        |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....          | 9        |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....          | 9        |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... | 10       |
| 1.5. Varsayımlar .....                 | 10       |
| 1.6. Tanımlar .....                    | 10       |

## BÖLÜM II

|                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| <b>KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> ..... | <b>11</b> |
| 2.1. Eğitim Kavramı .....                             | 11        |
| 2.2. Eğitimin Temelleri .....                         | 13        |
| 2.2.1. Felsefi Temeller .....                         | 14        |
| 2.2.2. Toplumsal Temeller .....                       | 14        |
| 2.2.3. Ekonomik Temeller .....                        | 15        |
| 2.2.4. Psikolojik Temeller .....                      | 15        |
| 2.3. Eğitimin Amaçları ve İşlevleri .....             | 16        |
| 2.4. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları .....            | 23        |
| 2.4.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları .....    | 23        |
| 2.4.2. Türk Eğitim Sisteminin Özel Amaçları .....     | 24        |
| 2.5. Türk Eğitim Sisteminin İlkeleri .....            | 24        |
| 2.6. Öğretmen ve Öğretmenlik .....                    | 27        |

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 2.7. İlgili Araştırmalar ..... | 30 |
|--------------------------------|----|

### **BÖLÜM III**

|                     |           |
|---------------------|-----------|
| <b>YÖNTEM .....</b> | <b>35</b> |
|---------------------|-----------|

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                        | 35 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                       | 35 |
| 3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....                    | 37 |
| 3.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Maddelerin Seçilmesi ..... | 37 |
| 3.3.2. Çalışma Grubu .....                                         | 37 |
| 3.3.3. Ölçeğin Yapı Geçerliliği .....                              | 38 |
| 3.3.4. Ölçeğin Güvenirliği .....                                   | 40 |
| 3.3.5. Ölçeğin Normallliği .....                                   | 41 |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....                                    | 42 |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                       | 42 |

### **BÖLÜM IV**

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| <b>BULGULAR VE YORUM.....</b> | <b>43</b> |
|-------------------------------|-----------|

|                                                                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular.....   | 43 |
| 4.2. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular.....    | 44 |
| 4.3. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular ..... | 46 |
| 4.4. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular .....  | 48 |
| 4.5. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular .....           | 50 |

### **BÖLÜM V**

|                                         |           |
|-----------------------------------------|-----------|
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b> | <b>53</b> |
|-----------------------------------------|-----------|

|                              |    |
|------------------------------|----|
| 5.1. Sonuç ve Tartışma ..... | 53 |
|------------------------------|----|

|                                                                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.1.1 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....  | 53        |
| 5.1.2 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma         | 54        |
| 5.1.3 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?" Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma ..... | 55        |
| 5.1.4 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....  | 56        |
| 5.1.5 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?" Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....            | 57        |
| 5.3. Öneriler .....                                                                                                                                                               | 57        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>                                                                                                                                                              | <b>59</b> |

## TABLÖLAR DİZİNİ

| Tablo                                                                                                     | Sayfa |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 3.1. Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı .....                                           | 36    |
| 3.2. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Faz 2).....                                                     | 39    |
| 3.3. Çalışmanın Güvenilirlik Analizi .....                                                                | 40    |
| 3.4. Çalışmanın Normallik Analizi .....                                                                   | 41    |
| 4.1a. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                   | 43    |
| 4.1b. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                  | 43    |
| 4.1c. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                | 44    |
| 4.2a. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                    | 45    |
| 4.2b. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                   | 45    |
| 4.2c. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                 | 45    |
| 4.3a. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                   | 47    |
| 4.3b. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                  | 47    |
| 4.3c. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                | 47    |
| 4.4a. Medeni Durum Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörü Independent-Samples T-Testi Sonuçları .....    | 48    |
| 4.4b. Medeni Durum Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörü Independent-Samples T-Testi Sonuçları .....   | 49    |
| 4.4c. Medeni Durum Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörü Independent-Samples T-Testi Sonuçları ..... | 49    |
| 4.5a. Yaş Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                             | 50    |
| 4.5b. Yaş Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları .....                            | 50    |
| 4.5c. Yaş Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörü ANOVA Testi Sonuçları.....                           | 51    |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun ya da bir bireyin sahip olduğu kültür, bilgi, değer, inançları kendisinden sonraki kuşaklara aktarma sürecidir. Eğitim, bireyin davranış örüntülerinin değiştirilmesi süreci şeklinde de bir tanım yapılabilir (Herdem, 2016). Bir başka ifade kapsamında ise eğitim, insanın hayata geldiği andan başlayarak ölümüne kadar süren süreçler bütünüdür. Söz konusu süreçte insanlara çeşitli bilgiler, beceriler, tutumlar ve değerler kazandırılmaktadır (Aydın, 2008).

Literatürde eğitimin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bu bölümde eğitimin tanımları verilecektir. Birçok farklı eğitim türü bulunmaktadır. En yaygın eğitim türü, araştırmacılar tarafından örgün eğitim olarak da kullanılan okul eğitimidir. Eski bir tanımda Good (1945: 191) eğitimi “*bir kişinin, içinde yaşadığı toplumda yeteneklerini, tutumlarını ve olumlu değer taşıyan diğer davranış biçimlerini geliştirdiği tüm süreçlerin toplamı*” olarak tanımlamıştır. Daha önceki çalışmalarda eğitim terimi hem okul hem de şirket eğitimleri için kullanılmıştır. Becker (1962), eğitimi iki temel türde sınıflandırmıştır. Birincisi, daha çok becerilere özgü olan bir mesleki eğitim, işbaşı eğitim biçimidir. İkincisi ise bir üniversite ortamında elde edilen daha genel nitelikte bir eğitimidir. Edenborg (2013: 5-6) eğitimi iki tür olarak tanımlamıştır. Birincisi, mesleki/teknik eğitim programında alınan gibi beceriye özel eğitimidir. İkinci tür eğitim, bir üniversite ortamında elde edilir ve daha genel niteliktedir. Birincisi prosedürel, ikincisi bildirimseldir. Mesleki veya teknik eğitimde öğrenmenin temeli, belirli bir meslekte uzmanlık/beceri geliştirmektir. Genel kolej eğitiminde temel, teoriyi ve soyut kavramsal bilgiyi anlamaktır. Eğitim onların beşerî sermayesidir ve serbest meslekte kendileri için ekonomik değer elde etmek için ana kaynak olarak hareket eder.

Noe (1986: 736) eğitimi, bir kişinin bilgi, tutum veya becerilerinde kalıcı bir değişiklik elde etmek için tasarlanmış planlı bir öğrenme deneyimi olarak tanımlamıştır. Çoğu durumda, iş ihtiyaçları okul eğitimi ile uyuşmamaktadır. Bu nedenle kurumsal eğitimler iş hayatında daha fazla yer almaktadır. Kurumsal eğitim, firmanın çalışanlarına

hâlihazırda bulundukları işteki performanslarını arttırmak amacıyla verdiği eğitim olarak tanımlanmaktadır (Vicente ve Lopez 2010).

Sokrates’e göre eğitimin amacı ise, topluma dogmatik ve ön yargılı olmayan, zihinleri açık, erdemli, evrensel değerler ve doğruların bulunduğu inanan bireylerin yetiştirilmesidir. Öte yandan Platon için eğitimin amacıysa sorumluluk sahibi vatandaşların yetiştirilmesi ile adaletli bir toplum ve devlete erişmektir. John Locke için eğitimin amacı ise toplumun mutluluk ve refahının daha ileriye taşıyacak insanların yetiştirilmesidir. Bu tanımlamalar bağlamında eğitimle ilgili kavramların toplumsal bir fonksiyon taşıdığı görülmektedir (Herdem, 2016). Dolayısıyla eğitimin belirlenen amaçlara ulaşılmasında en önemli unsurun da okul olduğu ifade edilebilir.

Tüm devletler, kendilerine ait politikalarını ve değerlerini gelecek kuşaklara ve yeni yetişen nesillere aktarmak, onlara benimsetmek istemektedir. Bu isteği ise genellikle eğitim öğretim yolu ile gerçekleştirmektedirler. Bu bağlamda eğitim kavramı ele alındığında bir devletin sahip olduğu resmî ideolojisinin gelecek kuşaklara aktarılması süreci olarak ifade edilebilmektedir. Bir devletin anayasası, o devletin uzak hedeflerini ve politik felsefesini yansıtmaktadır. Devletler söz konusu hedeflerini toplumundaki her ferde kazandırmak için eğitim kurumlarını hayata geçirmektedir. Yurttaşlara kazandırılacak olan duygular, düşünceler, ideolojiler, algılama, yorumlama ve bireyin yapması istenen davranışların kazandırılması eğitim kurumlarının temel görevleri arasında yer almaktadır (Öcal, 2005).

Geçmiş dönemlerden bugüne kadar devletlerin, vatandaşlarına ilişkin sergilediği eğitim anlayışı ve eğitim politikaları bulunmaktadır. Milli eğitim programları ele alınıp değerlendirildiğinde her devletin kendi değerleri ve doğruları kapsamında iyi bir vatandaş modeli oluşturduğu, geleceğinin güvencesi olarak nitelendirdiği çocuk ve gençleri bu iyi vatandaş kapsamında eğitmeye çalışmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasanın 42. Maddesi kapsamında ifade edilen “...*Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır...*” hükmüne göre eğitimin devletin denetim ve gözetimi altında yapılması kararlaştırılmıştır (<https://www.mevzuat.gov.tr>).

Söz konusu kanuna bakıldığında Türk Milli Eğitim felsefesinin öncelikle insan, vatandaş ve çalışan yetiştirmeyi amaçladığı ifade edilebilir. Bu bağlamda önerilen eğitim sisteminin her bir bireyi tüm yönleri ile iyi bir biçimde anlayarak doğru şekilde tanımlayan, bireyin ne olduğu ve ileride ne olması gerektiğine vurgu yapan bir temel inşa

edilmesi gerekmektedir. Nitekim bir eğitim sisteminin öncelikle yetiştireceği bireyi tanıması, o bireyi tanımlaması, bireyin yönlendirileceği yönü, rehberlik yöntemlerini ve kullanılacak olan materyallerin belirlenmesi gerekir. İyi bireylerin yetiştirilmesi doğrultusunda evrensel boyutta ifade edilen eğitim felsefesi, ulusal alanda iyi bir vatandaş ve iyi bir çalışanın yetiştirilmesi olarak nitelendirilmektedir. Bu noktada eğitim felsefesinin bir hayal unsuru olmanın yanı sıra gerçeğe yaklaşması gerekliliği de ifade edilebilir. Bir bireyin en önemli gereksinimlerinden olan iyi insan ve iyi vatandaş kavramlarının birleşimine gerek duyulur. Bu nedenle, kendi yaşamlarını sürdürebilmeleri için iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemleri makul görülmektedir (Öcal, 2005).

Eğitim kavramı en genel anlamı ile insanların belirli amaçlar kapsamında yetiştirilmesi sürecidir. Bu süreç içerisinde olan ve geçmiş olan insanın kişiliği farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılaşma süreci içerisinde kazanılan bilgiler ve beceriler, tutum ve değerler kapsamında meydana gelmektedir. Günümüzde eğitim kurumları ya da okullar, eğitim süreci kapsamında en önemli rolü üstlenen kurumlardır.

Çağdaş eğitim, Aydoğdu (2001)'ya göre; içerisinde bulunduğumuz çağda benimsenen eğitim anlayışıdır. İlâveten yaratıcılığı temel amaç olarak alan bu eğitim anlayışı, yaratıcı kişilik ve dolayısıyla yaratıcı bir toplumun meydana getirilmesine fayda sağlamaktadır. Ayrıca yine Aydoğdu (2001) çağdaş eğitimin amaçlarını, çağdaş düşünceyi temel alan, akılcı, dogma bilgilerden uzak, eleştirel ve özgür düşünceye açık bireylerin ve dolayısıyla da toplumun oluşturulması olarak ifade etmektedir.

Çağdaş eğitim anlayışı ile paralel bir biçimde, eğitimde amaçların gerçekleşmesi öğrencilerin zihinsel eğitiminin yanı sıra fiziksel eğitimleri ile de gerçekleşmektedir. Eğitimin amaçları, örgün eğitim faaliyetlerinin bir dayanağı niteliğindedir. Amaçlar belirlenmeden eğitimde gelişmenin sağlanması oldukça zordur. Bu bağlamda okulda gerçekleştirilecek bir değişim için amaçların oldukça etkili bir şekilde geliştirilmesine gerek duyulmaktadır. Ancak belirlenen amaçların da sahip olduğu hiyerarşik sınıflandırmada eğitim politikasının, devlet politikası ile tutarlılık sergilemesi gerekmektedir. Söz konusu bu tutarlılığın sağlanması için de bütün eğitim kurumlarını ilgilendiren Milli Eğitimin amaçları ortaya konulmuştur. Eğitim amaçlarının hiyerarşik sıralaması şu şekildedir:

- Milli eğitim amaçları
- Okulların belirlediği amaçlar
- Ders kapsamında kazandırılması belirlenen amaçlar
- Ders konularının amaçları olmak üzere dört grupta sınıflandırılmaktadır.

Eğitim düşünce olan felsefe, doğrulukta bilim, düzen de toplumdan yararlanan insan yaratma sanatıdır. Genel bir ifade ile öğrencilerin gelişim özellikleri ön planda tutularak buna göre bir eğitimin verilmesi, bireyler ve toplumsal açıdan sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı, kişilik açısından da dengeli bireylerin yaratılması, bu bireylerin yaratıcı, yapıcı, milli ve kültürel değerlere sahip çıkan ve hayatın gerekliliklerine göre davranış sergileyen bireylerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

İnsanlar, bir dizi zihinsel ve duyuşsal faaliyet sonucunda edindikleri bilgileri başkalarına öğretirler. Değişimin sürekliliğini ve bilginin gelişimini sağlamak için öğretim gereklidir. Belli bir zaman diliminde biriken bilgiler insanlara öğretilir ve geliştirilmeyi bekleyen malzeme onu geliştirecek kişilere aktarılır. Bu anlamda eğitim, öğretme ve öğrenme süreçlerini içerir ve onlardan daha geniş bir anlama sahiptir. Öğretme ve öğrenme süreçleri ise herhangi bir eğitim faaliyetinin odak noktasını oluşturur. Herhangi bir eğitim faaliyetinin başarısından söz edebilmek için bu öğretmenin neden olduğu öğretme ve öğrenmeden bahsetmek gerekir. Başka bir deyişle başarılı bir öğrenme gerçekleşmemişse, hiçbir eğitim faaliyeti yapılmamış demektir. Bir dersin veya konunun öğretiminde elde edilmesi gereken başarı aynı zamanda genel olarak eğitimin başarısıdır.

Öğretmenlerin sahip olduğu roller arasında en önemlilerinden birisi öğrenmeyi sağlamadır. Bilgiyi öğrencilerine aktaran, öğrenme etkilerini yönlendiren, rehberlik yapan öğretmenlerin bu rolü üstlenirken kendilerine olan güvenleri oldukça yüksek olmalıdır.

Etkili bir öğretmen, öğrencilerin ilgilerini bir konuya yönlendirebilir ve onu destekleyebilir. Başarılı bir öğretmen, iyi öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı sağlar. Bu sınıf yönetiminde öğrenme amaçlarına uygun öğretim yöntemleri seçilir. Öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme becerileri ile etkileşime girer ve uyumlu hale getirilir. Bir okul içerisinde öğretmenlerin, sınıf yöneticisi olarak birçok beklenti ve sorumlulukları bulunmaktadır. Sınıfın yönetilmesi, sınıfta oluşan veya oluşabilecek karmaşıklık ve çeşitliliğin düzeninin sağlanması, öğrenme ortamının en etkin bir şekilde

meydana getiren yöntemlerin belirlenerek sınıf içerisinde uygulanan tüm uygulamaları kapsamaktadır. Söz konusu uygulamaları hazırlayan ve sınıftaki öğrencilerin yönlendirilmesini sağlayan kişi de öğretmen davranışlarıdır. Sınıf yönetimi, öğrenme hedeflerinin kolay bir biçimde sağlanması açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğrenciler tarafından gereksinim duyulan öğretmen, gerekli olduğu durumlarda öğrenciler ile arkadaş ilişkisi de kurabilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim materyallerini doğru bir biçimde sağlanması için belirli bir disiplinin sağlanmasına gerek duyulur. Öğretmenlerin öğrenciler ile gerektiğinde arkadaş gibi olması, gerektiğinde ise disiplinli ve öğrenci öğretmen arasındaki farkı ortaya koyabilmesi öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biridir. Bu niteliklerin sağlanması, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki bağın güçlenmesini sağlayarak milli eğitimin genel amaçlarına ulaşılması açısından kolaylık sağlayacaktır. Öğretmenin sınıf içerisindeki davranışları, temel amaç ve ilkelere ulaşmak için oldukça önemlidir. Dersin ve okulun amaçları çerçevesinde öğretmenler, sınıfta ders konularını ele alırken amaç ve ilkelerden sapmamaya özen göstermeli ve ilk ilke olan iyi bir vatandaş yetiştirmeyi göz ardı etmemelidir.

Gençlerin yetiştirilmesi açısından çok önemli olan müfredat, öğretim araç ve gereçleri, öğrenci topluluğu ve okulun genel atmosferinin yanı sıra öğretmenlerin eğitim ve öğretimdeki etkileri de oldukça büyüktür. Ayrıca liderlik yaptığı öğrenme etkinlikleri sırasında dolaylı ve doğrudan öğrencilerde unutulmaz izler bırakır, sadece kendi alanında eğitim faaliyetleri yürütse de aynı zamanda yönetici, örgütleyici, lider, izleyici ve değerlendirici öğretmenlerin toplumdaki etkileri genellikle eğitimin ve okulun etkileri ve işlevleri ile ilgilidir. Ancak okul ve eğitim öğretmensiz düşünilemeyeceği için öğretmenlerin bu konudaki katkısı yadsınamaz bir durumdur. Öğretmenler bu etkiyi elde edene kadar eğitim ve kişilik özelliklerine göre hareket ederler. Yapacağı her türlü etkinin sınırları Türk milli eğitiminin hedefleri ile belirlenir. Bu bağlamda öğretmen hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde hedeflerin ulaşılabilir, öğrenci merkezli, açık ve anlaşılır olması, sürecin iyi tanımlanıp değerlendirilmesi, öğrencinin kazanacağı davranışların belirtilmesi gerektiğini unutmamalıdır.

Her neslin kendinden öncekilerden miras aldığı kültüre katkı sağlayacak faaliyetlerde bulunması sosyo-kültürel gelişimin devamı için zorunludur. İdeal bir toplumu hazırlayacak gençler, onlara dinamizm kazandırmayı hedefleyen ve verebilecek bir eğitim ortamında yetiştirilebilir. Bu şekilde bir ortamın varlığı, öğrenme, yeni gereksinimlere göre yeni bilgilerin meydana gelmesi, sorun çözümü, yaratıcılık, doğru

bir biçimde düşünme stratejileri, doğru bir biçimde kararlar verme, doğru davranış, gelecek hakkında doğru sonuçlara varma, yani bir ufka ve vizyona sahip olma gibi zihinsel süreçleri içerir.

### **1.1. Problem Durumu**

Eğitimin amacı, öğrencilerin özgür bilimsel fikirlere sahip, karşılaşılan durumları eş zamanlı bir biçimde inceleyebilen, görünen nedenlerin dışında sebep ve sonuçların aranması ve bu sebeplere bir yanıt bulabilen bireylere dönüştürmektedir. Eğitimin amacının yerine ulaşmasında en büyük rol sahibi öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrencilerine sınıf içerisinde kendi otoritelerinden bağımsız olarak onları düşünmeye, eleştirmeye, yorumlamaya, yani okuduğunu ve söylediğini anlamaya yönlendiren bir eğitim sunmalıdırlar. Sunulacak bu eğitim sonrasında amaç öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerine sahip olmasına yardımcı olmaktır. Bilimsel düşünme, öğrencilerin alternatif sonuçlar bulma, değerlendirme ve tahmin etme, bilgiyi toplama ve sınıflandırma, örnek bulma, özetleme, düzenleme ve programlama, ölçüt kullanma, bilgiyi sorgulama ve yeniden şekillendirme, etkili bağlantılar kurma ve problem çözme gibi becerilerinin gelişmesini gerektirir.

Ülkemizdeki eğitimin amaçları anayasamızda eğitimle ilgili maddelerde belirtilmiştir. Bu maddelerdeki amaçlar milli eğitimin genel amaçlarını oluşturmaktadır. Milli eğitimin genel amaçları tüm bireyleri kapsar (Yıldız, Aksoy Katırcı ve Mısırlıoğlu, 2000, 3). Türk Milli Eğitiminin genel amaçları kısaca; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kalmak, beden zihin, ahlak, ruh ve duygular açısından dengeli ve sağlıklı bir kişilik ve karakterin varlığı, özgür ve bilimsel düşünce gücü, geniş dünya görüşü, insan haklarına saygılı bireylerin yetiştirilmesi, ilgi ve yeteneklerin geliştirilerek birlikte çalışmak için gerekli olan beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırılması ile bireyleri hayata hazırlamak, bireylere ve topluma katkıda bulunacak meslek sahibi bireyler yetiştirmektir. Eğitimin Türkiye’deki genel manzarası ele alındığında, eğitimin genel amaçlara ulaşma konusundaki sorumluluğun ihmal edildiği görülmektedir. Ülkemizdeki gençler, hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlar ile baş etme kabiliyeti ve donanımına sahip olmaları açısından yeterli yetiştirilememektedirler. Gençler özgür ve bilimsel düşünce gücünden uzak bunun yerine ezberci bir anlayışla birlikte yetiştirilmektedirler. Ezberci eğitim anlayışı ile özgür ve bilimsel düşünemeyen öğrenci içerisinde bulunduğu eğitim-öğretim sürecinin öznesi değil nesnesi konumuna gelmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin nesnesi konumuna gelen

öğrenci bireysel ve toplumsal olarak amaçlara ulaşma konusunda yetersiz ve eksik kalabilmektedir.

Ezberci eğitimden kurtulmak için öncelikle, öğrenilen ve öğretilen insan hayatı içerisinde bir yer, bir bağlantının bulunması gerekebilmektedir. Eğitimin bilim ve mantık temelinde kurulmasından itibaren sistem kendi içerisinde yenilenmekte ve canlılığını korumaktadır. Fazla bilgi değil sağlam bilgi insan yaşamı ile bütünleşebilir ve insanı anlamlı bir özne yapmaktadır. Edinilen bilginin zekayı işler hale getirmesi, öğrencinin yeteneklerini beceriye dönüştürmesi, bu becerinin bilinenden yola çıkarak bilinmeyeni keşfetmesi, içindeki gizli güçleri yaratıcılığa ve olağandışı yenilikleri merak etme becerisine aktarması eğitimden beklenenler arasındadır.

Bir ülkenin politikasında yer alan eğitimin genel amaçlarına yönelik olarak bu amaçlara ulaşılabilme konusundaki en büyük sorumluluklar öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken bu bilince sahip olmaları ve süreci yönlendirebilecek yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Yeterlilik kavramı Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy üç başlık altında tanımlamaktadır. Bunlar: öğretim stratejileri için yeterlilik, sınıf yönetimi için yeterlilik ve öğrenci katılımı için yeterlilik. Öğretim stratejileri için yeterlik, öğretmenlerin çeşitli öğretim stratejilerini kullanma ve daha iyi öğretim için alternatif açıklamalar sunma konusundaki güven düzeyini gösterirken, Sınıf yönetimi için yeterlilik, sınıfı etkili bir şekilde yönetme ve yıkıcı davranışları kontrol etme güven düzeyini vurgular. Son olarak, öğrenci bağlılığı için yeterlik, öğretmenlerin tüm öğrencilerin katılımını sağlama ve onları okul çalışmalarında başarılı olmaya teşvik etme konusundaki güven derecesine odaklanır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Öğretmenlerin yeterlik duygusu inançları, bir öğretmenin “zor veya motivasyonsuz olabilen öğrenciler arasında bile, istenen öğrenci katılımı ve öğrenimi sonuçlarını getirme konusundaki yeteneklerine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve genel amaçlara ulaşabilme konusunda öğretmenlerin mesleki ve öz yeterliliklere sahip olması büyük öneme sahiptir. Bu yeterliliklerden yoksun öğretmen sayısının fazla olduğu bir eğitim-öğretim sisteminde öğrenciler milli eğitimin genel amaçlarından uzak kalarak kendilerine ve bulundukları topluma karşı faydasız ve etkisiz birer birey olarak yaşamlarını sürdürecektir.

Öğretmenliklerin öz yeterliliklerinin yüksek olması eğitimin genel amaçlarına ulaşabilme konusunda tek başına yeterli bir özellik değildir. Öğretmenlerin öğretime olan güvenleri, onların çabalarını, hedef yönelimlerini, sebat etmelerini ve öğretimdeki

yılmazlıklarını etkiler (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; 2007). Daha yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olan öğretmenler, öğrencilerin hatalarına karşı daha toleranslıdır (Ashton ve Webb, 1986), öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını kontrol etme veya etkileme yeteneklerine inanırlar (Tschannen-Moran vd., 1998) ve farklı yöntemler kullanma eğilimindedirler. Öğretim yöntemlerine (Allinder, 1994; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990) göre daha az güven duyan öğretmenlere göre daha fazladır. Ayrıca öğretmenler, kendilerini daha güvende hissettikleri derslere daha fazla zaman ayırma eğilimindeyken (Riggs ve Enochs, 1990), kendilerini daha az güvende hissettikleri konuları öğretmekten kaçınırlar (Riggs, 1995). Bu özellikler ve bu özelliklerin etkileri eğitim sürecinde amaçlara ulaşabilme konusunda sadece öğretmen öz yeterliliğinin temel unsur olmadığını göstermektedir.

Tschannen-Moran ve ark. (1998), 1974 ve 1997 yılları arasında öğretmenlerin yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmaları çeşitli ölçümler kullanarak gözden geçirmiştir. Öğretmenlerin yeterlik algısı inançlarının, öğretmenlerin yenilikleri uygulama ve meslekte kalma istekliliği ve öğretimde daha az stres düzeyi ve daha az olumsuz etki ile ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca, bu çalışmaların bulgularına dayalı olarak araştırmacılar, öz yeterliği güçlü olan öğretmenlerin öğrencilere daha iyi dönüt verme, sınıfta daha fazla akademik odaklanma sağlama, öğretmeye daha fazla çaba harcama, açık sözlü olma gibi sınıfta daha olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun sonucu olarak öz yeterliği güçlü olan öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Tüm bu tanımlamalar ve problemler ışığında; çalışmanın ele alınmasındaki temel hedef, Türk milli eğitim amaçlarına ulaşmadaki eksikliklerin belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrencilerin milli eğitim genel amaçlarının kazandırılmasına yönelik davranışlarının tespit edilmesidir. Öğretmenlerin eğitim süreci kapsamında özen göstermesi gereken milli eğitim temel amaçları, tüm eğitim programları doğrultusunda öğrencilere kazandırılması gereken unsurları içermektedir. Bu bağlamda öğretmenlere de birçok görev ve sorumluluk yüklenmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler, ders sürecinde kullandıkları materyaller, ders kitapları, ders anlatış biçimi, öğrenciler ile kurdukları iletişim onların bu amaçlara ulaşmasında etkili olan unsurlardandır. Öğretmenlerin milli eğitimin genel amaçlara ulaşmaya yönelik olarak gerçekleştirecekleri davranışlar temel unsur olarak seçilmiştir ve bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına ulaşmalarını sağlamaya yönelik davranışları incelenmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul ğretmenlerinin Milli Eğitimin genel amaçlarını kazandırmaya yönelik davranışlarının ne yönde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yönelik şu soru ortaya konulmuştur: İlköğretim ğretmenlerinin Milli Eğitimin genel amaçlarını kazandırmaya ilişkin davranışları nasıldır? Araştırmanın alt soruları ise şu şekildedir:

- İlkokul ğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul ğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul ğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul ğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul ğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın nemi

Eğitim, bireylere değişen koşullara ayak uydurması için devlet politikalarıyla uyumlu olarak sunulmaktadır. Her ülkenin kendi politikasına uygun bir eğitim amacı vardır. Ülkemizde milli eğitimin genel amacı toplum için faydalı ve bilinçli bireylerin yetiştirilmesidir. Bu sebeple milli eğitim genel amaçlarını öğrencilere kazandırmak için ğretmen davranışları önemlidir. Bu alışma, konusu itibariyle genel amaçları kazandırmaya yönelik ğretmen davranışlarını belirlemek ve bu davranışların diğer etkenlerle ilişkisini ortaya koyabilmek ve bundan sonraki yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi aıcından öneme sahiptir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları şöyledir:

- Araştırma, Diyarbakır il merkezinde yapılmıştır. Diğer illeri kapsamamaktadır.
- Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Diğer yılları kapsamamaktadır.
- Araştırma, yalnızca ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.5. Varsayımlar**

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan öğretmenler, düşüncelerini özgürce ve dürüstçe aktarmışlardır.
- Geliştirilen ölçek, öğretmenlerin Milli Eğitimin genel amaçlarını kazandırmaya ilişkin davranışlarını ortaya koyacak niteliktedir.

#### **1.6. Tanımlar**

Eğitim: Genel bir tanım ile eğitim, insan davranışında bilgi, beceri, anlayış, ilgi ve diğer kişilik nitelikleri açısından belirli gelişimlerin sağlanması için yürütülen sistemdir.

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan kimsedir (TDK).

Öğrenci: Eğitim ve öğretim görme, kendini geliştirme amacıyla okula giden bireylere öğrenci adı verilmektedir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim kavramı, tarihsel süreç içerisinde insanların en çok üzerinde durduğu konulardan biri olmuştur. İlkel dönemlerden günümüze kadar eğitimin birçok farklı şekil ve biçimlerde tanımları ortaya koyulmuştur. Yapılan tanımlamalarda ortaya çıkan farklılık ise eğitimin karakterine göre değişim geçirmesinden kaynaklanmaktadır. Tanımları yapanlar, eğitimin farklı bir yönünü ele almışlardır. Bir kesim tarafından eğitim bir terbiye aracı olarak nitelendirilirken, bir kesim insanlara mesleki açıdan yeterliliğin kazandırıldığı kurum olarak nitelendirmiştir. Bununla birlikte bazıları ise eğitimi, toplum kültürünü gelecek kuşaklara aktaran araçlar olarak kabul etmişlerdir (Altuntaş, 2010). Genel bir tanım ile eğitim, insan davranışında bilgi, beceri, anlayış, ilgi ve diğer kişilik nitelikleri açısından belirli gelişimlerin sağlanması için yürütülen sistemdir. İnsanlar, dünyaya geldiklerinde tamamlanmamış varlıklardır. Bireyin varlığı içerisinde bulunan öz, dünyaya gelirken beraberinde getirmiş olduğu öğeler, yetiştirme dürtüsü, çevresel etkiler, deneyimler, bilgi ve beceri kazanımı için çaba gösterimi, insanın tamamlanmasını sağlayan etkenlerdir. Bahsi geçen etkenler, oluşma halindeki insanın varlığını belirleyip eğitimin etkilenmesini sağlamaktadır. Eğitim, insanların gelişmesini sağlayan ve yaşamın her alanında olması gereken bir kavramdır (Yamaner ve Kartal, 2004).

Değirmencioğlu (1977) eğitimi; bireylerde davranışların değiştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Öte yandan Ertürk (1984)'e göre ise eğitim; birey davranışları üzerinde bireyin kendi yaşantısı ile kasıtlı bir biçimde istendik değişimlerinde gerçekleştirilmesi sürecidir. Fidan (2012); “*İnsanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci*” ve Demirci Fettahoğlu (2011) ise “*İnsanı topluma yararlı hale getirme süreci*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara bakıldığında eğitim bir süreç olarak nitelendirilmiş ve bu sürecin doğumdan ölüme kadar sürdüğü belirtilmektedir.

Bir başka tanıma göre ise eğitim, en genel anlam ile insanların belirli amaçlar kapsamında yetişmesi sürecidir. Bu süreçte insanların kişiliklerinde farklılıklar meydana gelmektedir. Bu farklılıklar eğitim sürecinde elde edilen bilgiler, beceriler, tutum ve değerler ile yaşanmaktadır (Özkan, 2006). Okullar, eğitimin en önemli sürecini içeren kurumlardır. Ancak eğitim sadece okul içerisinde gerçekleşmemektedir. Günlük hayat içerisinde iç içe geçmiş olan okul-eğitim kavramları, bireylerin eğitim kavramını

duyduklarında akıllarına okulun gelmesine neden olmaktadır. Ancak okullar dışında da genç ve yetişkin bireylerin bir meslek için eğitim almaları, hayata adaptelerinin kolaylaştırılması için açılan birçok eğitim veren kurum bulunmaktadır. Öte yandan, aile içerisinde, iş ortamında, askerde, camide, insanlar tarafından oluşturulan birçok grup içerisinde eğitim bulunmaktadır. Eğitim, en geniş ve genel anlamıyla toplumda “kültürlemenin” bir parçasını oluşturmaktadır (Fidan, 1986).

Fidan (2012)’a göre kültürleme, bireylerin sahip oldukları kişilik yapısı kapsamında doğduğu ve yetiştiği kültür tarafından belirlenmektedir. Tüm toplumlar sahip oldukları kültürün özelliklerini yeni kuşaklara aktarmaktadırlar. Toplum içerisinde yer alan bireylerin, kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak biçimde etkilemesi ve değiştirmesi kültürleme adı verilmektedir. Bir bireyin çocuk, genç ve yetişkin olarak kendi toplumu ile bütünleşerek toplum içerisinde bir etkinlik sahibi olması, yetişmesi esnasında karşısına çıkan bilinçli veya bilinçdışı öğrenmeler bu sürecin sonucunda elde edilmektedir.

Kültürleme süreci aile içerisinde, iş yerinde, sokakta ve birçok yerde bilinçli ya da bilinçdışı bir şekilde, kendiliğinden meydana gelen bireysel öğrenmeleri kapsamaktadır. Kültürlemenin amaçlı bir biçimde yapılması ise eğitimi oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitim bir kasıtlı kültürleme sürecidir. Örgün ya da okul dışı olarak insanın varlığından bu yana devam eden eğitim, tarihsel dönemlerde ve toplumlarda insanları kendi değerleri ile çocuklarını ve gelecek nesilleri yetiştirmek istemeleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu açıdan eğitimin herhangi bir genel anlamı ile tanımlanması imkânsız olmasa da güç bir durumdur.

Eğitim yalnızca öğretmen ve öğrencileri içerisine alan bir kavram değil; toplum içerisindeki her bireyi kapsayan bir kavramdır. En geniş anlamı ile bir kültür etkileşimi olarak nitelendirilmektedir. Eğitim bireyin doğumu ile başlayarak ölümüne kadar süregelen bir süreci kapsamaktadır. Hayatın her alanında eğitim bulunmaktadır. Tüm bireyler çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla çevresinde bulunan canlı, cansız tüm varlıklar ile bir etkileşim halindedir. Bu etkileşim de orantılı bir öğrenmedir. Öğrenmenin meydana getirdiği durum ise insan davranışlarında bir değişime yol açmaktadır (Öztürk, 2002).

Birden fazla işlevi bulunan eğitimin işlevlerinden bazıları Altuntaş (2010)’a göre şu şekildedir; *“Bütün eğitim tanımlarının ortak yönleri dikkate alındığında, eğitimin çok yönlü işleve sahip olduğu görülür. Bu işlevlerden bazıları şöyle sıralanabilir; bireyin gelişimini sağlar. Onun yetenek ve tutumlarının değişmesine ve gelişmesine yardım eder.*

*İçinde yaşadığı toplumla kaynaşmasına hizmet eder. Bireyin uzun bir zaman dilimi içinde, onun gelişmesine yardım eden bir süreç olarak görülür.” Öte yandan Tezcan (1997) ise eğitimi; bireyin içerisinde bulunduğu toplumda yetenek, tutum ve olumlu değerlerinde diğer davranış biçimlerinin geliştirilmesini sağladığı süreçler toplamı olarak tanımlamaktadır.*

Uygarlıkların süreklilik kazanmaları ve gelişimlerdeki en önemli etken şüphesiz ki eğitimidir. Zira eğitim, uygarlık ve kültürün oluşmasını sağlayan insanların yetiştirilmesiyle ilgili olduğundan, onların kuşaktan kuşağa aktarılmasında rol oynayan temel bir araçtır. Öte yandan örgün eğitimle gerçekleştirilen çalışmalar ve toplumların yetiştirme sürecinde yaptıkları faaliyetleri kültür ve uygarlıkların yüzyıllarca taşıdıkları birikimin belirlenmesi, korunması ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktadır. Nitekim yaygın eğitimle gerçekleştirilen çalışmalar da kültür ve uygarlıkların aktarımı açısından oldukça etkilidir. Fakat ailelerden çocuklara bu yol ile aktarılan bilgi ve uygulamalar oldukça sınırlıdır. Öte yandan örgün eğitimin yanı sıra usta-çırak yolu ile yapılan eğitim faaliyetleri de sınırlı bir aktarımdır (Akyüz, 2016).

Eğitim, insanoğlunun zekasının varlığından itibaren yeryüzünde mevcut olan ve düşünen varlıkların yeryüzünden silineceği ana kadar sürececek olan bir süreci kapsamaktadır. Bununla birlikte, eğitim uyulması gereken bir doğa yasasıdır (Yücel, 2004). İnsan yaşamında eğitimin önemli bir yeri bulunduğu gibi toplum için de oldukça önemlidir.

## **2.2. Eğitimin Temelleri**

Bu başlık altında eğitimin temellerini oluşturan felsefi, toplumsal, tarihsel, ekonomik ve psikolojik temeller ele alınmaktadır. Milli eğitimin amaç ve ilkelerinin belirlenmesi açısından eğitimin temellerini oluşturan unsurların bilinmesi gerekmektedir. Çünkü ülkeler tarafından oluşturulan ve yasalarla belirlenen genel amaçlar eğitim kavramıyla ilişkili tüm unsurları kapsar ve çatı kavram olan eğitim kavramını oluşturan her ifadeye yer verir. Bu bağlamda eğitim kavramının temelini oluşturan unsurların tanımlanması ve incelenmesinde fayda vardır.

### **2.2.1. Felsefi Temeller**

Bir eğitim sistemi oluşturulurken öncelikle hedefler ön plana alınır. Söz konusu hedeflerin netleştirilerek bir karara bağlanması için felsefeye başvurulmaktadır. Bu bağlamda temel alınan felsefenin ileri sürdüğü ölçütler kapsamındaki hedefler, davranışlar, içerikler ve sınav durumları geliştirilmektedir. Ülkeler eğitim hedeflerini belirlerken felsefeye başvururlar. Bu nedenle belirlenen eğitimin hedeflerine yeni hedeflerin eklenmesinde ya da çıkarılmasında seçilen felsefenin etkisi büyüktür. Felsefe içerisinde bulunduğu eğitim ortamını etkileyebildiği gibi aynı eğitim ortamından da etkilenebilmektedir.

Eğitim esnasında kullanılacak olan yöntem ve teknikler de temel alınan felsefeye göre belirlenmektedir. Bu nedenle eğitimi, felsefenin uygulama alanı olarak görebiliriz. Uygulama alanından elde edilen veriler ile felsefe kendisini düzelterek geliştirmesine katkıda bulunur. Bununla birlikte eğitim de yeni ve bilimsel bilgileri ileri sürerek felsefenin gelişmesine katkı bulunur (Bircan, 2018).

Genel hedeflerin belirlenmesinde önemli yeri olan felsefe eğitim ile ilgili her kavramı etkilediği için oldukça yüksek bir öneme sahiptir. Bu öneminden dolayı eğitim ile ilgili çalışmalar yaparken eğitimin temelinde felsefenin olduğunu unutmadan ve eğitimin felsefeyi etkileyebileceğini unutmadan çalışmalar yapmak önemlidir.

### **2.2.2. Toplumsal Temeller**

Toplum, belirlenmiş sınırlar kapsamında ortak amaçları doğrultusunda bir araya gelen, karşılıklı kurallara bağlı, iş birliği ve dayanışma içinde olan bireylerden meydana gelmektedir. Her toplum, varlıklarını devam ettirmek için eğitim kurumlarına gereksinim duymaktadır. Böylece eğitim, toplum yaşamının kuralları kapsamında düzenli bir biçimde sürdürülmesi için toplum tarafından meydana getirilen temel toplumsal kurumlar arasında yer almaktadır. Bu neden toplum ve eğitim birbirlerini tamamlayan iki kavram haline gelmiştir. Bir başka ifade ile toplumun olduğu yerde eğitim vardır. Toplum; eğitim, insan ilişkileri ve etkileşim olursa varlığını devam ettirebilmektedir. Bu ilişki ve etkileşim toplumun oluşumundan itibaren devam etmektedir. Böylece toplum bir amaç, eğitim ise bu amaca ulaşmak için kullanılan önemli bir araçtır. Tüm toplumlarda eğitim, içerisinde bulunan toplumun sahip olduğu özelliklere bağımlıdır. Nitekim eğitim bir toplumdan diğerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. Ülkelerin eğitim hedefleri toplumlarının yapılarından etkilenmektedir ve mevcut toplum yapılarına uygun olarak belirlenmektedir.

Ülkemizde eğitimin genel amacı bireyin bulunduğu topluma karşı istendik bir yurttaş olmasıdır. Bu amaç ile oluşturulan eğitim hedeflerindeki temel nokta eğitimin, bulunduğu topluma ve o toplumu oluşturan bireylere maksimum düzeyde fayda sağlamasını sağlamaktır. Bu yüzden eğitim kavramının toplumsal bir temeli olduğunu ve temelini oluşturan bu yapıdan etkilediğini ve bu yapıyı etkilediğini unutmamak gerekir.

### **2.2.3. Ekonomik Temeller**

Eğitim ve ekonomi arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Bu her iki toplumsal kurum da birbirinden etkilendiği gibi birbirlerinin de etkilenmesini sağlamaktadırlar. Toplumsal kalkınma çabalarının gerçekleştirilmesi için gerekli olan teknolojilerin ortaya çıkarılması, ekonominin gereksinimi olan insan gücünün belirli amaçlar kapsamında yetiştirilmesi, toplumu meydana getiren bireylerin kendi yaşamlarını kolaylaştıracak çeşitli becerilerin kazandırılması eğitim kurumları tarafından yapılmaktadır.

Eğitim ve ekonomi arasında yer alan ilişki, milli eğitimin temel amaçlarından biri olan nitelikli eleman, iyi bir çalışan yetiştirme amacıyla da doğrudan ilişkilidir. Nitekim bu bağlamda öğretmenlerin de önemli sorumluluklarının bulunması kaçınılmazdır. Özellikle mesleki eğitim veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilere kazandırması gereken nitelikler, milli eğitimin amaçlarına da paralel olmalıdır. Bu durum bireylerin eğitim sürecinin sonrasında meslek hayatlarını ve dolayısıyla da ülke ekonomisini de etkilemektedir. İyi, nitelikli, becerikli bireylerin yetiştirilmesi ve bu bireylerin istihdam edilmesi, ekonomik açıdan ülkenin kalkınmasına önemli düzeyde katkıda bulunacaktır.

### **2.2.4. Psikolojik Temeller**

Davranışlarımızı inceleyen, bu davranışlarımızın temelinde yatan süreçleri bilimsel olarak açıklamaya çalışan psikoloji, eğitim kavramının temelini oluşturmaktadır. Eğitim sürecinin temeline yer alan insan ve bu insanın davranışlarını araştıran psikoloji bilimi arasında ilişki vardır. Eğitim ile ilgili yapılacak çalışmalar psikoloji biliminden faydalanılarak hazırlanmaktadır. Okullarda gerçekleştirilecek öğretimin hedefleri belirlenirken öğretmen, öğrenci ve veli psikolojisi göz önünde bulundurularak hazırlanır. Milli eğitimin genel amaçları ve eğitimin psikolojik temelli kapsamında öğretmenler, öğrencilerin psikolojik düzey ve durumlarına uyumlu, özgüvenli, psikolojik açıdan güçlü

ve sağlıklı bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak eğitim programları düzenlemelidir. Milli eğitimin amaçları içerisinde yer alan psikolojik olarak güçlü, kendisine güvenen bireylerin yetiştirilmesi açısından öğretmenlerin büyük sorumlulukları vardır.

### **2.3. Eğitimin Amaçları ve İşlevleri**

Eğitim, toplumlar için oldukça önemli bir konumda olan bir olgudur. Eğitimin devamlılığı, birey ve topluma olan katkıları, eğitimsiz toplumlarda meydana gelen gelişmeler ve olumsuz değişimler, eğitimin insanlık açısından önemini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Eğitim sayesinde aynı anda birden fazla işlev sahibi olan bireyler ve dolayısıyla da toplumlar, yaşam koşullarının yüksek olan toplumlar olarak öne çıkmaktadırlar. Eğitim konusunda başarılı olan, yetenek ve beceriler ile ön plana çıkan bireylerin elde ettikleri başarılar yaşam kalitesinin yükselmesi gibi nedenler kapsamında eğitime olan gereksinimin de temel nedenlerini oluşturmaktadır (Bilhan, 1996: 123).

Toplumsal yapıyı oluşturan temel unsurlar ve topluma gereken gereksinimlere uygun amaçları kapsayan eğitim, mikro ve makro olarak ele alınmaktadır. Mikro açıdan eğitim içerisinde aile, okul, sınıf, toplumsal statü alanlarını kapsarken, makro alanlar ise siyaset, din ve ekonomik etkileşimleri kapsamaktadır. Eğitim ile kültür ve birikimlerin aktarılması, toplumun sahip olduğu değerlerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarımını sağlar (Celkan, 2003: 2). Eğitim düzeyinde gerçekleşen yükselme, rekabet gücünün artışına katkı sağlarken, uluslararası rekabet açısından da oldukça fayda sağlamaktadır. Eğitimin düzeyinde meydana gelen farklılıkları o ülkenin gelişmişlik düzeyine de doğrudan etki etmektedir (alışkan vd., 2013: 30).

Eğitim,  ğrenme temelli bir eylemdir.  ğrenme ise farklı deneyimlerin sonucunda gelişen ve devamlılık gösteren faaliyet değişiklikleridir (Duman, 1999: 22). Dolayısıyla insanog lu tarihsel süreç içerisinde kendi oluşturmuş olduğu kültür, dil, duygu, düşünce, bilim, sanat ve ahlak  eğitim ile öğrenerek kendilerinden sonraki kuşakların da öğrenmesini sağlamışlardır. Eğitim toplumlarda meydana gelebilme ihtimali olan gelişmelerde itici bir güçtür ve dolayısıyla toplumlarda gelişmişlik düzeylerini eğitim aracılığı ile ölçmektedir (Yamaner, 1999: 7). Bir ülkenin kişi başına düşen milli gelirinin yüksek düzeylerde bulunması, söz konusu ülkenin bir başına gelişmiş olduğunu göstermemektedir. Gelir düzeyi yüksek olmasına karşılık sosyal olarak sorunların olduğu bir ülkede bu durum daha çok ön plana çıkar. Dolayısıyla eğitim sadece bir ülkenin

ekonomik açıdan gelişmesi ve büyümesinin yanı sıra tüm alanlarda kalkınmanın sağlanacağı bir araçtır (Çalışkan vd., 2013: 32).

Her toplumda eğitimin amacı, yeni nesillerin kültürel birikimlerinin gelecek nesillere örnek bir biçimde yetişkinlerde yer alması, genç kuşakların toplumsal rol ve sorumluluklarının bilincinde olmasıdır. Bu noktada gerek bireysel gerekse toplumsal ve kamusal alanlarda eğitim, ekonomik refahın elde edilmesi adına da oldukça önemli bir konumda yer almaktadır. Bununla birlikte kişisel yetenek ve becerilerin belirlenmesi, bireyin topluma kazandırılması bakımından da oldukça önemlidir. Eğitimde temel amaçlar şu şekildedir:

- Yakın amaçlar; bireylerin vicdan sahibi, özgür düşünce içerisinde olması, bilimsel anlamda doygun, çalışkan, özgüven sahibi, disiplinli ve kültürel değerleri yüksek şekilde yetiştirilmesini sağlamaktır.
- Uzak amaçlar ise; bireylerin ve devletlerin gelir düzeylerinin yükselmesi, milletlerin ilerlemesini sağlamak ve toplumsal olarak refah düzeyinin yükselmesini sağlamaktır.

Eğitim, bireysel, toplumsal alanlarda yakın ve uzak amaçlar kapsamında gelişerek kalkınmaya etki eden bir unsurdur. Eğitim bir yandan sosyal açıdan güçlü bir toplumun meydana gelmesini sağlarken diğer yandan eğitilmiş insan kaynağıyla ekonomik olarak toplumsal ve ülke genelinde kalkınmanın güçlenmesini sağlamaktadır (Taş ve Yenilmez, 2008: 158).

Bir ülkenin sahip olduğu eğitim politikaları, genellikler beklentilerin, gereksinimlerin ve eğilimlerin doğrultusunda oluşturulmaktadır. Geçmiş dönemlerden günümüze kadar her ülkede genel bir eğitim programının olduğu ifade edilebilir. Bunun sebebi ise toplumsal yapıda eğitim politikalarına ve bu yönde gerçekleştirilecek uygulamalara gereksinimin duyulmasıdır. Ancak günümüzde, ülkeler arasında eğitim politikalarından etkilenme durumları da yaşanmaya başlamıştır. Teknolojik gelişmeler, haberleşme ağlarındaki genişlemeler, siyasal engellemelerin azalışı, yeni gelişimlerin ve fikirlerin kolay bir biçimde yayılma olanaklarının olması bu durumun sebepleri arasındadır. Her ülke eğitim kararlarını içerisinde bulunduğu siyasi ve ekonomik durumun önemli kıstaslarını göz önünde bulundurarak almaktadır. Bu neticede çeşitli eğitim politikaları ve farklı amaçların meydana gelmesine neden olmaktadır (Kaya, 2008: 118).

## **Eğitimin İşlevleri**

Eğitim sisteminin hatasız, sağlıklı ve istenen düzeyde anlaşılmasında, eğitimde bulunan işlevlerin bilinmesine ve bunların da iyi düzeyde anlaşılmasına gerek duyulmaktadır. Eğitimin işlevlerinin yeterli ve net şekilde anlaşılması, toplumun içerisinde bulunduğu yapının şekil alması açısından da oldukça önemlidir. Eğitimin işlevleri, eğitimin gidişatını belirleyerek, toplumun sahip olduğu dinamikler ile eğitimin uyumlu bir biçimde devam ettirilmesini sağlamaktadır (Doğan, 2015: 39).

### **• Eğitimin Toplumsal İşlevi**

Tamamı ile toplumsal bir süreç olan eğitim, bireysel yeteneklerin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bireylerin davranışlarında olumlu yönde değişimler olarak nitelendirilen eğitimle kültürel değerler, gelecek nesillere aktararak toplumu beklenen ve hayal edilen düzeye erdirmektir. Tüm toplumlar için eğitimin toplumsal işlevleri arasında toplumun sahip olduğu kültürel mirasın sürekliliğinin ve birikiminin sağlanması yer almaktadır. Bu işlev ile her nesil kendisinden önce ve sonra olan nesillerle arasında bir köprü kurmaktadır. Bireylerin topluma kazandırılması kapsamında iki değer ortaya çıkmaktadır. Bu değerlerden ilki kazanılması istenen değerlerken diğeri de asıl değerlerdir. Burada bahsi geçen asıl değerler, toplumun sahip olduğu normal değerlerdir. Toplumların yeniliklere açık olma durumları, bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi, ideallerinin şekil alması gibi beklentilerini de beraberinde getirmektedir. Bu noktada da eğitimin işlevi ortaya çıkmaktadır. Toplumların sahip oldukları değerlerin aktarılmasının yanında geleceklerine yönelik beklentileri ve ideallerinin karşılanması adına bireylerin yetiştirilmesi eğitimi işlevleri arasında yer almaktadır.

Toplumsal hayatın sürekliliği, bir ülkenin kabul gören eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması açısından gereklidir. Eğitim, toplumun geleceğe taşınma sorumluluğu üstlendiğinden bireysel gelişim-öğretim programları ile gerçekleştirilmektedir (Doğan, 2015: 4). Bourdieu için eğitimin toplumsal işlevi farklı bir anlamdadır. Bu bağlamda Bourdieu eğitimi kültürel sermayenin bir biçimi olarak nitelendirmektedir. Kültürel sermaye, toplum tarafından yüksek olarak değerlendirilen değerlere ilişkin bilgilerin elde edilmesidir. Buna örnek olarak okul ya da diploma kültürel bir sermaye açısından oldukça önemlidir. Bir başka ifade ile toplumsal sermaye ile eğitim arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bourdieu için kültürel sermayeyi oluşturan toplum, yapılarına göre dörde ayrılmaktadır (Bourdieu, 1995: 40):

- Dini sermaye
- Politik sermaye
- Bürokratik sermaye
- Eğitimsel sermaye

Bunların yanı sıra Bourdieu 'ya göre birbirlerinden farklı alanlarda kültürel donanım ise üç şekilde meydana gelmektedir. Bunlar ise: bedensel, nesnel ve kurumsaldır (Bourdieu, 2015, s. 27).

- **Eğitimin Ekonomik İşlevi**

Eğitim, bireylerin sahip oldukları davranışların değiştirme veya yeniden yapılandırma sürecidir. Bu işlevi sağlayabilmek için eğitim bireylere çeşitli bilgilerin, becerilerin, davranışların ve alışkanlıkları kazandırması gerekmektedir. İnsanlara bireysel olarak kazandırılacak olan bilgiler, beceriler, davranışlar ve alışkanlıkların belirlenmesinde sosyal kurum ve yapılar oldukça etkilidir. Söz konusu yapıların bir diğer önemli unsurunu da ekonomi oluşturmaktadır. Eğitim ve ekonomi arasından oldukça önemli bir ilişki bulunmakla beraber bu ilişki neticede bir etkileşimi meydana getirmektedir. Eğitimli bireylerin sunduğu katkı, ekonomik yapıdan da etkilenir. Nitekim insan gücüne ilişkin uygulanan eğitimsel faaliyetler, ekonomik beklentilere karşılık gelecek şekilde hazırlanarak uygulanmalıdır. Böylelikle bireylerin toplum içerisinde nitelik üretici ve duyarlı bir tüketici olmaları sağlanmaktadır (Kızılloluk, 2007: 21).

Tarihsel süreç içerisinde ekonomik açıdan eğitimin öneminin anlaşılması 20. yüzyıla denk gelmektedir. 20. yüzyılın başlarında eğitimin ülke kalkınması açısından rolü önemli bir hale gelmeye başlayarak bu alanda yapılan faaliyetler ulusal faaliyetler olarak nitelendirilmeye başlamıştır. (Yılmaz, 2003: 11)

Eğitim, iş gücü açısından verimliliğin sağlanması konusunda belirli konularda bilgi sahibi olunması ve yeni bilgilerin elde edilmesini sağlamak için yeteneklerin artmasını sağlar (Rosenzweig, 2010: 8). Bu bağlamda eğitimin toplumsal açıdan beşerî sermayenin sağlanmasında etkin bir rolde olduğu dile getirilebilir (Nasir ve Nazlı, 2000: 1). Eğitimin ekonomik açıdan yarar sağlamasında, uygulanan eğitimin nitelikleri ve yönleri de oldukça etkilidir. Teknik ve teorik açıdan topluma faydalı olan ve bu açıdan istekli olan bireylerin öte yandan toplum içerisinde yeni dahil olan gençlerin verimli bir çalışma hayatı geçirebilmesi; nitelikli, dinamik, esnek, ileri görüşlü, yetenekli, ne

yapmasını bilen adımlarla ilerleyebilen bireylerin toplum içerisinde olması ülke ekonomisi açısından önemli bir husustur.

- **Eğitimin Siyasal İşlevi**

Eğitimin temel işlevleri arasında bireysel sosyalleşme de yer almaktadır. Bireysel sosyalleşmenin gerçekleştirilmesi için de siyasal sosyalleşmenin sağlanması gerekmektedir. Siyasal sosyalleşmeyle beraber bireyler ve toplum arasında bir etkileşim ortaya çıkar ve bunun sonucunda da bireylerin kişisel bakış açıları, siyasal görüşleri, tutumları ve davranışlarının şekillenmesi meydana gelmektedir. Böylece eğitimin siyasal işlevi, devlet tarafından uygun görülen insan modelinin yetiştirilmesidir. Siyasal sosyalleşme, birçok içimde meydana gelebilmektedir. Örneğin eleştiri, sorgulama, kabullenme ve reddetme gibi (Zabun, 2012: 3).

Toplumun sürdürülebilir olması için ve toplumsal açıdan siyasi ideallere rahat bir biçimde ulaşmak için toplumun değer yargılarına bağlı, ilkelerini benimseyen, vatansever fertlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte bireylerin içerisinde bulunduğu topluma karşı bağlılık ve aidiyet hissetmeleri, toplum içerisinde birey olarak var olabilmeleri için de eğitimin rolü büyüktür (Yeşilorman, 2006: 1). Bir ferdin bireysel hak ve sorumluluk bilincine varabilmesi hususunda da eğitimin önemi oldukça fazladır. Eğitim programları içerisinde hak ve sorumluluk bilinci sağlayacak olan uygulamaların bulunması, toplumsal kalkınma açısından katkı sağlamaktadır. Vatandaşların benimsedikleri hak ve sorumlulukları hayatta karşılarına çıkabilecek herhangi bir sosyal durum karşısında uygulamaları beklenmektedir. Bu bağlamda insan hakları, demokrasi, toplumsal bilinç, sorumluluk gibi kavramların eğitimle bireylere aktarılması gereklidir (Yeşil, 2004: 38). Bahsi geçen kavramların bireylere kazandırılması, toplumsal yapının zeminin sağlam olması ve gelecek nesillere de sağlıklı bir şekilde aktarılmasını sağlamaktadır.

Eğitim aracılığı ile bireyler, içerisinde bulundukları toplumsal yapı ve ülke kapsamında siyasi yapıya yönelik unsurları, süreçleri, gidişatları öğrenerek siyasete katılma imkânı da bulabilmektedirler. Siyaset alanında etkin bir kişi olmaları açısından bireye en önemli katkıyı kuşkusuz eğitim yapmaktadır. Bu şekilde siyasal alanda kalkınma ve gelişim de meydana gelerek eğitimin teorik ve pratik olarak uygulamaya alınması bir zorunluluktur (Zabun, 2012: 4).

Benzer şekilde insan hakları ve demokrasi hususunda da öğrencilikte başlayan eğitim mevcuttur. Bireylerin öğrencilik dönemlerinde bireysel hak ve özgürlükleriyle

sorumluluk bilinçlerinin kazanılmasında faydalı olan eğitim uygulamaları sayesinde bireylerin düşünme, araştırma, inceleme gibi fırsatları bulunmaktadır (Yeşil, 2004: 39).

- **Eğitimin Bireysel İşlevi**

Eğitimin birçok işlevi bulunmakla beraber en önemli işlevlerinden biri de bireysel olarak sunduğu katkıdır. Demokratik toplumlarda eğitim odağında bireylerin ilgi, yetenek ve tercihleri bulunmaktadır. Bununla birlikte okul eğitimlerinin yanı sıra alternatif eğitim programlarının bulunması bireysel eğitimin toplum yapısında etkili olmasını sağlamaktadır (Genç ve Eryaman, 2008: 91).

Günümüzde toplumsal yapı içerisinde, okul, ders programları, anne- baba, öğretmen ve öğrenci tanımlamalarında değişim yaşanmıştır. Nitekim okullar sadece bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ve bu amaç kapsamında hareket eden bir yapı olmanın yanında toplumsal bir şekillenmeyi sağlayan bir kurum olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Okullardaki ders programları ve birçok alternatif eğitimler ile öğrencilerin o dönemden sonra gerçek hayata atılmaları, gerçek ve hayal gücünün bir arada bulunduğu bir yapı oluşturulmuştur. Eğitimin merkezinde bulunan öğrenciler eğitimin en temel unsurudur ve bireylerin topluma kazandırılması açısından bireysel eğitimlerle beraber öğretmen, okul ve aileler iş birliği kurarak tüm eğitim sürecine katılmaktadırlar. Bu şekilde ise eğitim faaliyetleri kapsamında öğrencilerin kişisel bilgi birikimlerinin ve bakış açılarının oluşması sağlanmaktadır.

Bilgi, yetenek ve becerilerin kazandırılması ile eğitim, bireyler hayatında temelinde insanlara yol gösterici niteliktedir. Söz konusu kazanımlar sayesinde bireyler toplum içerisinde farkındalık kazanmakta, duyarlı ve bilinçli birer fert olmaktadır. Eğitimli bireylerin olması, toplumun olumsuz yönde şekil almasını ve olumsuz kişiliklerin oluşmasını da engellemektedir.

Yenilikçi ve değişimi destekleyen bireylerin yetişmesi için de eğitimin bireysel işlevleri oldukça önemlidir. Bireylerin demokratik, entelektüel ve bilinç sahibi olmasıyla beraber toplumda da bu özellikler artmakta ve dolayısıyla bu noktada da eğitime gerek duyulmaktadır. Bilgi toplumlarında bireylerin sorgulayıcı, araştırmacı, analizci olmaları, toplumsal yapının olumlu yönde şekillenmesini sağlamaktadır.

Günümüzdeki eğitim anlayışına bakıldığında özellikle stratejik öğrenmenin dikkat çektiği görülmektedir. Nitekim teknolojik gelişmeler neticesinde eğitimde teknolojinin kullanımının artması, aktif ve bilişsel öğrenme süreçlerinin ön plana çıkmasıyla yeni eğitim vizyonları geliştirilmeye başlamıştır. Söz konusu bu değişimle

birlikte bireysel bilgiler, beceriler ve yeteneklerin sınırları da oldukça genişlemiştir. Bu bağlamda bireyler eğitimi sadece bilgi öğrenmenin yanı sıra yaratıcı düşünce ve çözüm üretimi gibi fonksiyonlarında da yararlanmaktadır.

- **Eğitimin Felsefi İşlevi**

Felsefe, soru sorma ve sorunların görülmesine yönelik yetenek olarak tanımlanabilmektedir. Felsefenin temelinde önemli olan nokta, felsefenin bilinmesi veya kullanılmasının yanı sıra felsefeye uygun davranış ve tutumların sergilenmesi ve karşılaşılan durumlarda felsefi bir bakış açısının kazandırılmasıdır. Felsefe ekseninde kavramları bir bütün olarak düşünmek gerekmektedir. Kavramlar birer parça gibi görünse de esasında bütünden ayrı olmayacak şekilde ve bütüne ulaşmak için var olan parçalardır. Bunun sebebi de parça şeklinde görülen kavramların esasında bütüne ulaşmak hedefiyle oluşturulmuş olduğu ifade edilmektedir (Deleuze ve Guattari, 2001: 39). Felsefenin tanımlanmasında geçmişten günümüze kadar birçok farklı ifadeler bulunmaktadır. Bu çok sayıdaki farklı tanımların ortak bir noktası da eğitim ve felsefe arasında doğrudan bir ilişkinin olduğudur. Felsefe, eğitim planlanmasında hangi felsefesi temellerin esas alınacağında belirleyici bir rolde olup, yetiştirilmesi beklenen birey modelinin sınırlarını çizmektedir. Bireylere kazandırılması istenen davranış ve tutumların belirlenmesine ilişkin alınan kararlar ve bu kapsamdaki ölçütler de esas alınan felsefi temeller ile belirlenmektedir.

Bununla birlikte eğitimde esas alınacak olan felsefi temelin siyasi, toplumsal ve ekonomide kullanılan felsefeyle de uyumluluk göstermelidir. Aksi takdirde toplumsal uyumunun gerçekleşmesi söz konusu değildir. Bu nedenle eğitim sisteminin kendi içerisinde ve diğer alanlarda felsefi bakış açısıyla entegre olması, sistemin sağlıklı bir şekilde kurulması ve yürütülmesi gerekmektedir (Erişen, 2017: 95).

Eğitim ve felsefe birbirlerinin gelişmesine büyük ölçüde katkıda bulunmaktadırlar. Eğitim ve felsefe arasındaki ilişkinin desteklenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesine duyulan gereksinim, eğitim felsefesinin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Eğitim felsefesi; “*Eğitimin bütün halinde ele alınması ve kültürün olmazsa olmaz bir ögesi olarak eleştirel, yöntemli ve düşünsel çalışmaların tamamıdır.*” Eğitim felsefesinden hareketle eğitime yönelik bütün bilimlerin ve diğer disiplinlerde mevcut olan bulgularının bütün olarak ele alınması, eğitim sürecinde geniş ve geleceğe yönelik bir bakış açısının kazanılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte eğitim felsefesiyle

geçmiş ve gelecek arasında bir köprünün kurulması sağlanarak, kuramsal temeller detaylı olarak incelenebilmektedir (Erişen, 2017: 96).

Toplumun oluşumun önemli bir yere sahip olan eğitim, varlığın devam ettirilmesi açısından da oldukça önemlidir. Bireylerin dünyaya bakış açıları ve toplumsal yapının gelişimi için eğitim faaliyetlerinin varlığının yanı sıra bu faaliyetlerinin nitelikleri de önemlidir. Gelişimin temel yapı taşlarından biri de sorgulayan, yargılayan, düşündüren, tartışmacı, farklı düşüncelere sahip olunan felsefi bir yapıdır. Bu nedenle de eğitimin, toplum tarafından kabul görmüş olan felsefe ile bütünleşmesine gerek duyulmaktadır.

## **2.4. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları**

Türk eğitim sisteminin amaçları, genel ve özel amaçlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu başlık altında Türk eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına değinilmektedir.

### **2.4.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları**

Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında Türk eğitim sisteminin genel amaçları şunlardır:

*“Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,*

*1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

*2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*

*3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve*

*mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır”* (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

#### **2.4.2. Türk Eğitim Sisteminin Özel Amaçları**

Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 3. Maddesinde Türk eğitim sisteminin özel amaçları şu şekilde belirtilmektedir:

*“Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.”* (<http://mevzuat.meb.gov.tr>)

#### **2.5. Türk Eğitim Sisteminin İlkeleri**

Milli Eğitim Temel Kanunun 4-17. Maddelerinde yer aldığı şekilde eğitim sistemimizin esas aldığı ilkeler şu şekildedir:

- Eğitimde genellik ve eşitliğin sağlanması
- Bireyin ve toplumun gereksinimleri
- Bireylerin yönlendirilmesi
- Milli Eğitim Sistemi
- Her bireyin eğitim hakkına sahip olması
- Her bireye fırsat ve eşit imkanların sunulması
- Eğitimde sürekliliğin sağlanması
- Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği
- Bireylere demokrasi eğitimi verilmesi
- Laiklik ilkesinin sağlanması
- Eğitimde bilimsellik
- Eğitimde planlılığın sağlanması
- Karma eğitimin gerçekleştirilmesi
- Eğitim ortamında okul ve ailelerin iş birliği içerisinde olmasını sağlama

- Her yerde eğitimin sağlanması

Bu ilkelere yönelik detaylı açıklamalar işe şu şekildedir:

*“Genellik ve eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.”*

*“Ferdin ve toplumun ihtiyaçları: Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.”*

*“Yöneltme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.”*

*“Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.”*

*“Eğitim hakkı: İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.”*

*“Fırsat ve imkân eşitliği: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.”*

*“Süreklilik: Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir”.*

*“Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan*

öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.”

“Demokrasi eğitimi: Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”

“Laiklik: Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak eğitimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.”

“Bilimsellik: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.”

“Planlılık: Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim insan gücü- istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.”

“Karma eğitim: Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.”

“Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin iş birliği: Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü

*kurulabilir ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir... Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur.”*

*“Her yerde eğitim: Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir”* (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

Bu ilkeler bağlamında eğitimin toplumun ve bireylerin gereksinimleri üzerinde inşa edilerek toplumsal yapının korunması ve toplumsal eşitliğin eğitimle sağlanması amaçlandığı ifade edilebilir. Özellikle eğitimde fırsat eşitliği ve eğitim hakkı gibi ilkelerin varlığı Türk eğitim sisteminin, tüm Türk vatandaşlarına eşit haklar tanıyarak eğitim sistemi içerisinde her bir ferdin eşit olduğunu vurgulamaktadır.

## **2.6. Öğretmen ve Öğretmenlik**

Öğretmenlik, tüm meslek dallarında etkin bir rolde olmasından dolayı önemi tartışılmaz bir meslektir. Toplumda yer alan her kesimden insanın eğitim sürecinde öğretmenler ile birebir iletişim halinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlik mesleğini icra eden insanların doğrudan toplumun inşasında önemli bir konuma sahip olduğu ifade edilebilir. Ailelerden daha çok çocuklarla ilgilenmesi bakımından öğretmenler, çocukların bireysel gelişimlerinin sağlanmasında en önemli bireydir (Johnstone vd., 2000; Ayas, 2009). Bu bağlamda öğretmenlik, geçmişten günümüze kadar her dönem kapsamında kutsal bir meslek olarak kabul edilmiştir. Nitekim Türk kültüründe de öğretmenliğe oldukça büyük önem verilmiştir. Başta Mustafa Kemal Atatürk’ün öğretmenlik mesleğine yönelik birçok sözleri bulunmaktadır. Kendisinin de “başöğretmen” olarak nitelendirildiği Atatürk; “Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” sözü ile öğretmenlik mesleğinin gelecek nesiller açısından önemini belirtmektedir. Bununla birlikte “Ulusları kurtaranlar, yalnız ve ancak öğretmenlerdir” sözü ile de toplumun kurtuluşunun öğretmenler sayesinde gerçekleşeceğini ve bu mesleğin önemini vurgulamaktadır.

Öğretmen; en temele ulaşan kişidir, bireydir ve oradan tüm toplumu etkileyebilecek araştırmalar yürütür. Bu nedenle çocuğun gelecek yıllardaki eğitim

hayatının ve başarısının kaynağı öğretmenlerdir. Onların bu önemi öğretmenlerin toplumda her zaman değer görecekları bir konumda tutulmasını gerektirmiştir (Şenyurt, 2016).

Çelikten (2005) öğretmenlik mesleğini yalnızca eğitim kurumlarında veya öğrencilerle ilgili olmadığını ifade ederek bu mesleğin ebeveynler ile tüm toplum içerisinde var olan bir meslek olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler, görev aldıkları bölgede ve toplumda, söz konusu bölgenin ve bölge toplumun beklenti, gereksinimlerine uygun bir biçimde davranış ve iş analizi yapması istenen eleştirel bakış açısına sahip olan bir kişidir (Aktürk, 2012). Öğretmenlerde istenenler içerisinde yer aldıkları sistemin sahip olduğu gerekliliklerin karşılanması ve toplumsal değerler doğrultusunda hareket etmesidir. Bahsi geçen bu unsurlar ise bir öğretmenin meslek hayatını sürdürmesi için gerekli olan unsurları kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 1994).

Hacıoğlu ve Alkan (1997) tarafından yapılan bir tanıma göre meslek olarak öğretmenlik; günümüzde sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarla birlikte teknoloji ve bilimsel alanları içerisinde barındıran, yeterli düzeyde bilgi, beceri, mesleki formasyon ve akademik çalışmaları içermektedir. Bu tanım bağlamında ifade edilebilir ki öğretmenlerin mesleki yeterliliklerin yanı sıra sosyal ve psikolojik yeterliliklerinin de bulunması gerekmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında öğretmenlik mesleğinin tanımı ise; devletin eğitim ve öğretim alanlarındaki yönetim faaliyetlerinin yürütülmesi hususunda uzmanlık gerektiren alandır. Bu tanım kapsamında ise öğretmenlik mesleğinin toplumun yapılanması açısından etkili bir rolde olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte sosyal, ekonomik, kültürel olarak öğretmenlik; toplumla birebir etkileşimin kurulmasıdır (Ersoy, 2008; Kozağaç, 2015).

- Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum

Tutum, Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) tarafından “tutulan yol, tutum” olarak tanımlanmıştır. Tutumların oluşmasında ve davranışlara yansımalarında birden çok neden vardır. Ustaahmetoğlu (2013) 'na göre tutumların oluşumunda duygusal, davranışsal ve bilişsel faktörler vardır. Duygusal faktörle, kişi herhangi bir olaya veya nesneye duygusal bir tepkinin sonucu olarak olumlu veya olumsuz bir tepki gösterir. Davranışsal faktörle, kişi bir olaya veya nesneye karşı olumlu bir davranışın yanı sıra olumsuz bir davranış gösterebilir. Bilişsel faktörle, bir kişi zihinsel bir öğrenme ile mevcut herhangi bir nesneye veya olaya karşı bir inanç yaratır. Tutum, bireyin insanlara, nesnelere veya

durumlara karşı bazı davranışlar göstermesine yol açan öğrenilmiş duygular olarak tanımlanabilir.

Öğretmenler mesleklerini icra ederken, mesleklerine yönelik kabul ettikleri tutumlar oldukça önemlidir. Bu kapsamda çeşitli araştırmalarda bulunan araştırmacılara göre öğretmenlerin mesleklerini icra ederken meslekleri hakkında olumlu tutumlarda olmaları onların iş doyumlarının yüksek seviyelerde olmasını sağladığını belirtmektedirler (Tanrıöğen, 1997). Çalışma ortamı içerisinde iş doyumunun yüksek olması, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve çevrelerinde de sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları tutum özelliklerinin önemsenmemesi halinde ise sağlıklı bir şekilde eğitim ve öğretim ortamının oluşmaması ve sürdürülebilir öğrenme yaşantılarının oluşması söz konusu değildir (Sözer, 1996:8-9). Öğretmenlerin eğitim ortamında öğrencilerle etkileşimi ve eğitim ortamı dışında öğrenci veya öğrenci velileri ile etkileşimleri öğrencilerin tutumlarının şekillenmesinde önemli ölçüde etkilidir. Çünkü öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu ilişkilerin varlığı ve sürdürülmesi, öğrencilerin gelecekte sosyal ilişkilerinde yetişkinlere yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlayacaktır (Ülgen, 1997:93). Öğretmenlerin hem öğrencilere hem de okul etkinliklerine yönelik tutumlarının öğrencilerin öğrenme ve kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğu da bilinmektedir. Küçükahmet (1976) tutumu, öğretmenlerin en önemli kişilik özelliklerinden biridir ve öğrencileri etkileyen bir faktördür. Bireylerin kendine özgü tutumlarının kendi hayatlarını etkilediği bilinmesine rağmen, kendilerinden başka başkalarının hayatlarını da etkilediği bilinmektedir (Fındıkcı, 1991: 92-93).

Genel olarak, her mesleğin çalışanları tarafından duygu ve tutumların hangi içselleştirildiği önemli olmakla birlikte, yetkinlik düzeyini belirleyen ve öğretmenlik mesleği gibi geleceği şekillendirecek kişileri şekillendiren en önemli faktörün öğretmen tutumları olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenler sadece geleceği şekillendirecek öğrencilerin kişilik özelliklerini tutumlarıyla etkilemekle kalmaz, aynı zamanda eğitim ve öğretime yönelik geliştirecekleri tutumları da etkiler.

Gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar kapsamında öğrencilerin akademik alanda başarısız olmalarının nedenlerinden biri de öğretmen tutumlarının olduğu belirlenmiştir (Gürkan, 1993). Öğretmenlerin olumsuz tutumları, öğretmenlik mesleğini tercih etme süreçlerinde başladığını belirten araştırmaların yanı sıra üniversitelerin öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının kazandırılmasında yeterli olmadıklarını belirten çalışmalar da ele alınmıştır (Murat,

Ünişen ve Kanadlı, 2010: 226-244). Öğretmenlerin lisans kapsamında aldıkları eğitimler ile yetinmeleri, meslek hayatlarında meydana gelen değişim ve gelişimlere adapte olmalarını zorlaştıracak ve bu nedenle öğretmenlere nitelikli hizmet içi eğitimlerin verilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır (İzci ve Kara, 2010:161-168). Öğretmenlerin, mesleklerine karşı olumlu tutumlarının bulunması, ülkenin eğitim hedeflerine ulaşılması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle de nitelikli öğrenme-öğretme süreçlerinin hayata geçirilerek, istenmeyen davranışların minimuma indirilmesi amacıyla öğretmen tutumlarının önemsinmesi kalıcı, etkili öğrenme ve tutumların kazandırılmasında önemlilik arz etmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleklerine yönelik tutumlarının bilinerek bu kapsamda gerekli olan bilimsel iyileştirilmelerin ele alınması, eğitim alanında hedeflenen düzeyin kazanılması açısından faydalıdır.

## **2.7. İlgili Araştırmalar**

İnce ve Bilgiç (2021) ele aldıkları çalışmalarında Türk Milli Eğitiminin genel amaçları içerisinde bulunan ifadelerin değerleri kapsamında öğretmen adaylarının yönelimleriyle örtüşme durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinden 281 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak portre değerler anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Genel Amaçlarında yer alan ifadelerden portre değerlerinin incelenmesinde her türlü değere yönelik çıkarımlar olduğunu, evrensellik ve öz-yönelim değerlerinin hedeflerde en yaygın olanı olduğunu, bunu sırasıyla gelenek, iyilikseverlik, uygunluk, güvenlik, heyecanın ve en az değerler olan başarı ve hazcılığın izlediğini, kanundaki ortak amaçlara katılım sıklığı ve öğretmenlerin değer yönelimleri açısından 7 tür değerın sıralama açısından paralellik gösterdiğini, 3 tür değerın de sıralama açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kuyumcu ve Kaya (2020) ele aldıkları bir çalışmada Kars ilinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kars ili ve köylerinde bulunan 458 öğretmen ve yönetici oluşturduğu araştırma örneklemine “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” uygulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre Kuyumcu ve Kaya; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değer verme ve ilgisizlik algılarının daha olumlu

olduğu, öğretmenlerin ölçeğin ilgisizlik boyutuna yönelik algı düzeyleri arasında yaşları bakımından anlamlı fark olduğu, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ilgisizlik boyutu algıları 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğu, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tükenmişlik algıları ile yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tükenmişlik algılarının yöneticilere göre daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik ilgisizlik algılarının yöneticilerin algılarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Sezer (2020) ele aldığı bir çalışmada, öğretmen adaylarının görüşleri kapsamında Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının gerçekleştirme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Türk Milli Eğitiminin genel amaçları göz önüne alarak, “Eğitim Amaçları Ölçeği” adlı bir ölçek geliştirerek, geçerlik ve güvenirliğini test etmiş ve söz konusu ölçeği veri toplama aracı olarak kullanmıştır. 259 lisans öğrencisinin oluşturduğu örneklem grubunda küme örnekleme yöntemi kullanılan bu çalışma sonucunda milli değerlere sahip çıkan, vatan ve milletini seven, vatandaşlar yetiştirme hedeflerinin diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2018) gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını resmi ve örtük program açısından incelemek amacıyla ulaşılmış olduğu 491 öğrenciye Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği (DVTÖ)”, “Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (AADOÖ)”, “Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (SADOÖ)”, “Okulda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (OADOÖ)” ve “Toplumda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği (TADOÖ)” uygulamıştır ve verileri kaydetmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanlarına sahip olduğunu, öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumları cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyleri ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı olarak farklılaştığını ve gerçekleştirilen öğrenci ve öğretmen görüşmelerinde demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinin aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere 4 tema altında toplandığı sonucuna ulaşmıştır.

Akman ve ark. (2017) yapmış oldukları bir çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretim programında önemli bir yere sahip olan değerlerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin örtük programa yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden biri olan görüşme tekniği ile veri toplamışlardır. Öğretmenlerin görüşme sonrasında vermiş oldukları cevapların analizi sonucunda örtük programın etkin bir şekilde kullanılmadığını tespit etmişlerdir.

Özaslan (2017) yapmış olduğu bir çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük programa yönelik algılarını belirlemek amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 34 öğrencinin görüşlerini kaydetmiştir. Araştırmanın öğrencilere ilişkin sonuçlarında, sınıf içerisinde kız öğrencilerin erkeklere oranla daha ön planda ve özgüvenli oldukları, öğrencilerin giyimlerinin temiz, düzenli ve özenli olduğunu, bir öğretmen adayına yakışır biçimde giyindiklerini, öğrencilerin özellikle öğretim elemanlarının yanında ve sınıf ortamında diksiyon ve telaffuzlarına özen gösterirken, arkadaş grupları içerisinde yöresel ağız kullandıklarını, sınıf içi gruplaşmaların oldukça yoğun olduğunu, yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin iletişimlerinin sınırlı olduğunu, öğrencilerin öğretim elemanlarına kolaylıkla ulaşabildiklerini tespit etmiştir.

Yıldırım (2015) yapmış olduğu bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algılarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmek amacıyla 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı Sivas ili Zara ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini kaydetmiştir. Araştırmacı, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarına, ders dışı etkinliklerin ve bazı sosyal etkinliklerin örtük programın kapsamına girdiğinden habersiz olduklarına ve buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramı hakkında teorik olarak yetersiz olduklarını fakat uygulamada herhangi bir sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Akpınar ve Kaymakcı (2012) ele aldıkları bir çalışmada Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarında yaşanan değişimleri 1968, 1998 ve 2005 öğretim programları kapsamında açıklamayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında doküman inceleme yöntemi kullanmışlardır. Doküman olarak ise MEB tarafından yayınlanan 1968, 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programı kitapçıkları incelenmişlerdir. İncelemeler sonrası söz konusu üç kitapçığın genel amaçlarında en çok vatandaşlık kavramına vurgu yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte 1968 ve 1998 programlarındaki genel amaçların büyük oranda benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı ve ark. (2012) ele aldıkları bir çalışmalarında Türkiye'de Cumhuriyet dönemi kapsamında düzenlenen ilköğretim Türkçe öğretim programlarının genel amaçlarını milli değerler kapsamında kıyaslamayı amaçlamışlardır. Bu amaç kapsamında 15 ders programı belirlenerek "kesin içerik analizi" kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre araştırmada ele alınan programlarının genel amaçlarının en çok yazma ve okuma becerisi olarak ifade edildiğini tespit etmişlerdir.

Programların tamamında ulusal değerlere yönelik amaçlara mutlaka yer verildiğini buna karşılık ise zihinsel becerilere yönelik amaçların da yalnızca son üç programda yer aldığını tespit etmişlerdir.

Çubukçu (2012), ilköğretim okullarında karakter eğitimi kapsamında değerlerin kazandırılmasında örtük programın önemini ortaya çıkarmak amacıyla 2009-2010 eğitim öğretim yılı içerisinde Eskişehir il merkezindeki 3 ilköğretim okuluna devam eden 40 öğrencinin görüşlerini toplayarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda Çubukçu ilköğretim programlarının değerlere yer verdiğini ve değerlerin kazanılması, içselleşmesi sürecinde örtük programın destekleyici etkinliklerin önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir.

Polat (2012) yapmış olduğu bir çalışmada sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini ve bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada araştırmacı, sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçlarına ilişkin öğretmen görüşleri hakkında veri toplamak için 5’li Likert tipi bir anket geliştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Elâzığ ilinde görev yapan 69 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre araştırmacılar, öğretmenler sosyal bilgiler dersini ve öğrenci defterlerini SBDÖ programının genel amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olduğu, SBDÖ programının genel amaçları içerisinde analitik becerinin amaçlarına ulaşmada konusunda eksiklikler olduğu sonucuna varmışlardır.

Toprakçı ve ark. (2010) ele aldıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin Millî Eğitimin Genel Amaçları ve İlkelerinden (MEGAİ) haberdarlık düzeylerinin tespit etmek amacıyla Sivas’ ta görev yapan 429 öğretmenin ve C.Ü. Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan 266 öğretmen adayının forma verdikleri cevapları kaydetmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının MEGAİ’ den, öğretmenlere göre daha fazla haberdar oldukları sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar ayrıca MEGAİ içinde yer alan kavramlardan biri olan Atatürk ilkelerinden haberdarlık düzeylerinin düşük olması, yöneticilik deneyimi olmayan ve mühendislik fakültesi mezunu öğretmenlerin MEGAİ’ yi bilme oranlarının fazla çıktığını belirtmişlerdir.

Öçalan ve Erdoğan (2009) ele aldıkları bir çalışmada lise öğrencilerinin lise müfredatında yer alan beden eğitimi dersinin genel amaçlarına ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek, cinsiyetlerine ve bölümlerine göre bu görüşlerindeki farklılıkları tespit etmek amacıyla 2007-2008 eğitim öğretim yılında Ankara-

Yenimahalle’de ikamet eden 590 lise öğrencisine “Kişisel Bilgi Formu” ve “Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçlarına İlişkin Öğrenci Görüş Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırmacılar okul takımına dahil olup olmama ve boş zamanlarda spor aktivitesi gerçekleştirme açısından istatistiksel anlamlı farklılıkların olduğunu, cinsiyet farkının erkeklere, okul takımına dahil olanlar ile olmayan öğrenciler arasındaki farkın ise takıma dahil olan öğrencilere, serbest olarak spor aktivitesinde bulunan ve bulunmayan öğrenciler arasında yer alan farkın da okul takımında bulunan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bozalan (2008) bir çalışmada Türkiye’de bulunan genel liseler ve meslek liselerinin eğitim programları, Türk Eğitim sisteminin temel amaç ve ilkeleri kapsamında yazılı metinlerin karşılaştırılması amacıyla bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. Araştırmacı değerlendirmeye aldığı lise programlarını, Milli eğitim temel amaç ve ilkelerine göre değerlendirilmiştir ve lise programlarını incelerken okulun genel amaçları, kuruluş amaçları, program içerisinde yer alan derslerin genel amaçları ve eğitim kapsamındaki yönetmelikleri de incelenmiştir. Yapılan araştırmanın neticesinde araştırmacı, meslek liselerinin eğitim programlarının Türk Milli eğitiminin amaçları ve ilkelerine daha çok benzerlik gösterdiğini tespit etmiştir.

Yüksel (2002) gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada, yazarların öğrencilerin yazılı ve planlı eğitim programları dışında, planlanmamış ve yazılı olmayan başka bir programla karşı karşıya kaldıklarını belirtmeleri sonucu örtük program olarak adlandırılan bu program kavramını tanıtarak önemini açıklanmış ve hakkında çalışmalar yapan yazarların görüşlerine yer vermiştir.

Büyükbaş (1997) gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada özel dershanelerin uyguladıkları programların Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına hizmet etme durumunu tespit etmek amacıyla ilköğretim müfettişleri ve özel dershanelerde görevli öğretmenlerin görüşlerini kaydetmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacı, özel dershanelerin eğitimin genel amaçlarına hizmet derecesinin en az orta düzeyde olduğunu ancak özel dershanelerin sınavlara hazırlayıcı işlevlerinin yanı sıra eğitimin diğer amaçlarına yönelik düzenlemeleri de sağlaması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde tarama modeli kullanılmıştır. Bir konu veya olayla ilgili katılımcıların görüş, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarını kazandırmaya ilişkin davranışlarının incelenmesinde ise Milli Eğitim Genel Amaçlarını Gerçekleştirmeye Yönelik Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Diyarbakır ilindeki ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu ilde ilköğretim okulunda görev yapan İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından tesadüfen belirlenen 204 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada kullanılan demografik bilgiler, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri, gelirleri, kıdemleri, medeni durumları ve yaşları ile ilgili değişkenler hakkındaki bilgileri içermektedir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

|               |                  | Frekans (n) | Yüzde (%) | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|---------------|------------------|-------------|-----------|---------------|-----------------|
| Yaş           | 18-24            | 54          | 26,5      | 26,5          | 26,5            |
|               | 25-34            | 74          | 36,3      | 36,3          | 62,7            |
|               | 35-44            | 21          | 10,3      | 10,3          | 73,0            |
|               | 45-54            | 47          | 23,0      | 23,0          | 96,1            |
|               | 55 ve üzeri      | 8           | 3,9       | 3,9           | 100,0           |
|               | Total            | 204         | 100,0     | 100,0         |                 |
| Cinsiyet      | Kadın            | 96          | 47,1      | 47,1          | 47,1            |
|               | Erkek            | 108         | 52,9      | 52,9          | 100,0           |
|               | Total            | 204         | 100,0     | 100,0         |                 |
| Gelir Düzeyi  | 2000-3500 TL     | 9           | 4,4       | 4,4           | 4,4             |
|               | 3501-4500 TL     | 23          | 11,3      | 11,3          | 15,7            |
|               | 4501-6000 TL     | 128         | 62,7      | 62,7          | 78,4            |
|               | 6001 TL ve üzeri | 44          | 21,6      | 21,6          | 100,0           |
|               | Total            | 204         | 100,0     | 100,0         |                 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl          | 97          | 47,5      | 47,5          | 47,5            |
|               | 6-10 yıl         | 36          | 17,6      | 17,6          | 65,2            |
|               | 11-15 yıl        | 15          | 7,4       | 7,4           | 72,5            |
|               | 16-20 yıl        | 36          | 17,6      | 17,6          | 90,2            |
|               | 21 yıl ve üzeri  | 20          | 9,8       | 9,8           | 100,0           |
|               | Total            | 204         | 100,0     | 100,0         |                 |
| Medeni Durum  | Evli             | 107         | 52,5      | 52,5          | 52,5            |
|               | Bekâr            | 97          | 47,5      | 47,5          | 100,0           |
|               | Total            | 204         | 100,0     | 100,0         |                 |
| Eğitim Durumu | Lise             | 5           | 2,5       | 2,5           | 2,5             |
|               | Ön lisans        | 7           | 3,4       | 3,4           | 5,9             |
|               | Lisans           | 180         | 88,2      | 88,2          | 94,1            |
|               | Yüksek lisans    | 12          | 5,9       | 5,9           | 100,0           |
|               | Total            | 204         | 100,0     | 100,0         |                 |

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin yaşları 54’ünün (%26,5) 18-24 arası, 74’ünün (%36,3) 25-34 arası, 21’inin (%10,3) 35-44 arası, 47’sinin (%23,0) 45-54 arası, 8’inin (%3,9) ise 55 ve üzeridir. Öğretmenlerin 96’sı (%47,1) kadın, 108’i (%52,9) ise erkektir. Öğretmenlerin gelir durumları 9’unun (%4,4) 2000-3500 TL arası, 23’ünün (%11,3) 3501-4500 TL arası, 128’inin (%62,7) 4501-6000 TL arası, 44’ünün (%21,6) ise 6001 TL ve üzeridir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 97’sinin (%47,5) 1-5 yıl arası, 36’sının (%17,6) 6-10 yıl arası, 15’inin (%7,4) 11-15 yıl arası, 36’sının (%17,6) 16-20 yıl arası, 20’sinin (%9,8) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunmaktadır. Öğretmenlerin 107’si (%52,5) evli, 97’si (%47,5) bekârdır. Öğretmenlerin eğitim durumları 5’inin (%2,5) lise, 7’sinin (%3,4) ön lisans, 180’inin (%88,2) lisans, 12’si (%5,9) ise yüksek lisans eğitimine sahiptir.

### **3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

#### **3.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Maddelerin Seçilmesi**

Madde havuzunun oluşturulması birkaç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada Milli Eğitim Genel Amaçlarına yönelik davranışların neler olabileceği belirlenmiştir. İkinci aşamada alanyazından da yararlanılarak olası bu davranışlar ölçek ifadesi dönüştürülmüştür. Bu aşamada 50 adet ölçek ifadesi oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ifadelerin öğretmenlerine uygunluğunu değerlendirmek üzere üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 5 ifade madde havuzundan çıkarılmıştır. Dördüncü aşamada ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek için 20 öğretmenden ifadelere ilişkin görüşlerini belirtmeleri istemiştir. Öğretmenlerden alınan dönütler ve son düzeltmelerin ardından 5 ifade daha madde havuzundan çıkartılarak 40 ifadeli aday ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

#### **3.3.2. Çalışma Grubu**

Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları için yapılacak faktör analizi için en az 250-300 kişilik bir katılımcıya ulaşılması genel bir kural olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, geçerlik ve güvenirlik için basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemiyle

ulaşılan ve ana çalışma örneklemine dahil edilmeyen 204 öğretmeninden veri toplanarak gerekli analizler yapılmıştır.

### 3.3.3. Ölçeğin Yapı Geçerliği

Geçerlik, bir lme aracının amacına hizmet edebilme derecesi yani bir lme aracının ölçmek istediği psikolojik yapı ile ne derecede uyutuğudur. Bu amaçla “*Milli Eğitim Genel Amaçlarını Gerçekleştirmeye Yönelik ğretmen Davranışları leği*” nin yapı geçerliği incelenmiştir. Faktör analizine geçmeden önce 204 öğretmenin ölçeğe verdiği yanıtlardan elde edilen puanların faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin değeri ve Barlett Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucundan KMO değerinin 0,982 ve Barlett Küresellik Testi anlamlı ( $\chi^2= 41134,704$ ;  $p<0.05$ ) olduğu görülmüştür. Bu bulgular veri setinin faktör analizine uygunluğuna kanıt teşkil ettiği için bir sonraki adıma geçilmiş ve veri setine açımlayıcı faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan faz 1 temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapının toplam varyansı %70,33 olarak gözlenmiştir. Ancak madde faktör yük değerleri düşük olan ve aynı anda iki faktörde yük değeri .10 dan daha az olan 14 (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 25, 28, 29, 30, 39, 40) madde tek tek analizden çıkartılıp faktör analizi her defasında tekrar yapılmıştır (faz 2). Geriye kalan 26 madde uygun değerlere sahip yine üç faktörlü yeni bir yapı oluşturmuştur. Oluşturulan bu yapıda 1. faktör “*milli değerler*”, 2. faktör “*ahlaki değerler*”, 3. faktör de “*bilimsel değerler*” olarak adlandırılmış, yapının açıkladığı toplam varyans ise %92,11 olarak hesaplanmıştır. İlgili maddeler atıldıktan sonra oluşan ölçeğin faktör analiz zmlmesine ilişkin sonuçlar Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Faz 2)**

| Milli Eğitim Genel Amaçlarını Gerçekleştirmeye Yönelik Davranış Ölçeği |     |        |        |        |
|------------------------------------------------------------------------|-----|--------|--------|--------|
| İfade                                                                  | Kod | Faktör |        |        |
|                                                                        |     | 1      | 2      | 3      |
| Dersimde;                                                              | S4  | ,748   |        |        |
| Türkçenin milli dilimiz olduğuna vurgu yaparım                         | S5  | ,789   |        |        |
| Milli Bayramlarımızın önemine vurgu yaparım                            | S2  | ,747   |        |        |
| Milli bütünlük kavramının önemini vurgularım                           | S1  | ,796   |        |        |
| Milli değerlere vurgu yaparım                                          | S26 | ,735   |        |        |
| Atatürk ilke ve inkılâplarının önemine vurgu yaparım                   | S3  | ,748   |        |        |
| Milli tarihimizin ortak değer olduğuna vurgu yaparım                   | S27 | ,738   |        |        |
| Kurtuluş Savaşı ve Millî Mücadele'nin önemine vurgu yaparım            | S24 | ,701   |        |        |
| Türk bayrağının önemine vurgu yaparım                                  | S23 | ,697   |        |        |
| İstiklal Marşı'nın önemine vurgu yaparım                               | S22 | ,694   |        |        |
| Vatan kavramının önemine vurgu yaparım                                 | S18 |        | ,754   |        |
| İyi niyet, sevgi kavramlarına vurgu yaparım                            | S16 |        | ,784   |        |
| Manevi değerlerin önemine vurgu yaparım                                | S20 |        | ,762   |        |
| İnanç kavramına vurgu yaparım                                          | S19 |        | ,759   |        |
| Yardımlaşma kavramının önemine vurgu yaparım                           | S17 |        | ,768   |        |
| Örf ve adetlerin önemine vurgu yaparım                                 | S15 |        | ,738   |        |
| Dostluk, arkadaşlık kavramlarının önemine vurgu yaparım                | S21 |        | ,729   |        |
| Kültürel değerlere vurgu yaparım                                       | S13 |        | ,607   |        |
| Saygılı olmanın önemine vurgu yaparım                                  | S32 |        |        | ,784   |
| Bilimsel düşünmenin önemine vurgu yaparım                              | S33 |        |        | ,742   |
| Bilim kavramını tanımlar ve bilimin önemine vurgu yaparım              | S35 |        |        | ,749   |
| Konuyla ilgili bilimsel deneylere örnek veririm                        | S34 |        |        | ,725   |
| Konuyla ilgili bilim insanları hakkında örnek veririm                  | S31 |        |        | ,712   |
| Bilimsel düşünme kavramına vurgu yaparım                               | S36 |        |        | ,708   |
| Toplumsal sorumluluk kavramına vurgu yaparım                           | S37 |        |        | ,699   |
| Kanun ve kurallara uymanın önemini vurgularım                          | S38 |        |        | ,683   |
| Vatandaşlık kavramını açıklarım ve önemini vurgularım                  |     |        |        |        |
| (Rotated) Özdeğerler                                                   |     | 24,749 | ,745   | ,701   |
| (Rotated) Açıklanan Varyans (%)                                        |     | 31,796 | 31,102 | 28,157 |
| Birikimli Varyans (%)                                                  |     | 31,796 | 59,974 | 90,489 |

### 3.3.4. Ölçeğin Güvenirliği

Çalışmada verilerin güvenilirliklerinin ölçülmesi için “(Cronbach Alfa Katsayısı)” uygulanmıştır. Bahsi geçen test içerisinde bulunan soruların varyansların toplamının genel varyansa oranlanmasıyla belirlenen ve 0 ile 1 arasında değer alan Alfa katsayısı bir ağırlık standart değişim ortalamasını ifade etmektedir. “Cronbach Alfa Katsayısı” test içerisinde bulunan soruların homojen bir yapıda olup olmadıklarını belirlemektedir. Bu, bireysel soru puanlarını kapsayan bir test içerisindeki sorulara verilerin cevapların toplanması halinde soruların birbiriyle benzerliklerini, yakınlıklarını ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa katsayısının belirlenebileceği aralıklar ve bu bağlamda ölçeğin güvenilirlik durumu şu şekilde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2010: 39):

“ $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise test güvenilir değildir,”

“ $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise test düşük güvenilirliktedir,”

“ $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise test oldukça güvenilirdir,”

“ $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise test yüksek derecede güvenilir bir testtir.”

Ele alınan bu çalışmada testlerin güvenilirlik ve geçerliklerinin belirlenmesi, yapılan bir ön uygulama ile gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.3.** Çalışmanın Güvenirlik Analizi

| Ölçek                                                                               | Cronbach's Alpha | N  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----|
| Milli Eğitim Genel Amaçlarını Gerçekleştirmeye Yönelik Öğretmen Davranışları Ölçeği | ,996             | 26 |
| Milli Değerler                                                                      | ,995             | 10 |
| Ahlaki Değerler                                                                     | ,987             | 8  |
| Bilimsel Değerler                                                                   | ,992             | 8  |

Tablo 3.3 incelendiğinde çalışmanın alfa katsayısının “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ” aralığında olduğuna ve bu çalışmanın yüksek derecede güvenilir bir test olduğu sonucuna varılmaktadır.

### 3.3.5. Ölçeğin Normallliği

Normallik analizi çalışmanın bu aşamasında parametrik veya parametrik olmayan analiz tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar verilmesi için kullanılmaktadır.

Ölçeklerin sahip oldukları puanlarının normal dağılıma uygun olarak incelenmesi amacıyla yapılan temel işlem çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasıdır. Bu kapsamda elde edilen ölçek puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ve -3 arasında bulunması normal dağılım açısından yeterli olmaktadır (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Bu bağlamda ölçek puanlarının normal dağılımda oldukları kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra söz konusu ölçekler ve boyutlarına yönelik histogramlar, grafikler ve varyasyon katsayıları da incelenmiş ve normal dağılıma uygun oldukları belirlenmiştir. Buna göre yapılan analizlerde parametrik metotlar ele alınmıştır. Analizler kapsamında test yöntemlerinden bağımsız gruplar t testi, ANOVA testi uygulaması yapılmıştır.

**Tablo 3.4.** Çalışmanın Normallik Analizi

| Test                                                                                |  |  |  | Ortalama | Std.<br>Sapma | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|----------|---------------|-----------|----------|
| Milli Eğitim Genel Amaçlarını Gerçekleştirmeye Yönelik Öğretmen Davranışları Ölçeği |  |  |  | 3,5242   | 1,3369        | -,758     | -,820    |
| Milli Değerler                                                                      |  |  |  | 3,3539   | 1,4779        | -,486     | -1,324   |
| Ahlaki Değerler                                                                     |  |  |  | 3,5778   | 1,3787        | -,736     | -,885    |
| Bilimsel Değerler                                                                   |  |  |  | 3,5947   | 1,3787        | -,760     | -,853    |

Tablo 3.4 incelendiğinde çalışmanın basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ve -3 arasında bulunmasından dolayı çalışmanın normal dağılımda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Milli Eğitim Genel Amaçlarını Gerçekleştirmeye Yönelik Öğretmen Davranışları Ölçeği” ile toplanmıştır. Tez çalışmasının bu kısmında ölçme aracının geliştirilmesine yönelik yapılan işlemlere yer verilmiştir. Bu kısımda, geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Pilot uygulama ile öğretmenlerden veri toplanmış ve elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulayarak ölçeğin yapı geçerliği için kanıtlar aranmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerden “*Milli Eğitim Genel Amaçlarını Gerçekleştirmeye Yönelik Öğretmen Davranışları Ölçeği*” yoluyla toplanan veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Öncelikle 204 kişilik veri setindeki varyansların homojenliği ve normallik varsayımının doğrulanması işlemleri yapılmış, dağılımların parametrik analizler için uygun olduğunu görülmüştür. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların eğitim düzeyleri, gelirleri, kıdemleri, medeni durumları ve yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, t-testinde farklı olarak üç veya daha fazla gruplu örneklemelerin ortalamaları arasındaki farkları karşılaştırmak için kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Tek yönlü varyans analizi sonrasında farklılığın belirlendiği durumlarda Post-Hoc testi olarak Levene testi ,05’ten küçük çıktığı durumlarda Games-Howell testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında oluşturulan problem ve alt problemlerin analiz sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri puanların eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları tablo 4.1a, tablo 4.1b ve tablo 4.1c’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1a.** Eğitim Durumu Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| Faktör         | Eğitim Durumu     | N   | Ort.   | Ss.    | Sd | F     | p    |
|----------------|-------------------|-----|--------|--------|----|-------|------|
| Milli Değerler | (1) Lise          | 5   | 4,4600 | ,45056 | 3  | 1,888 | ,133 |
|                | (2) Ön Lisans     | 7   | 3,0429 | 1,6399 |    |       |      |
|                | (3) Lisans        | 180 | 3,2933 | 1,4764 |    |       |      |
|                | (4) Yüksek Lisans | 12  | 3,9833 | 1,4782 |    |       |      |

p<0.05

Tablo 4.1a incelendiğinde “Milli Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır (p>.05).

**Tablo 4.1b.** Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

|                 |                   |     |        |        |   |       |      |
|-----------------|-------------------|-----|--------|--------|---|-------|------|
| Ahlaki Değerler | (1) Lise          | 5   | 4,0500 | ,52738 | 3 | 1,498 | ,216 |
|                 | (2) Ön Lisans     | 7   | 3,0893 | 1,6812 |   |       |      |
|                 | (3) Lisans        | 180 | 3,5389 | 1,3884 |   |       |      |
|                 | (4) Yüksek Lisans | 12  | 4,2500 | 1,1394 |   |       |      |

p<0.05

Tablo 4.1b incelendiğinde “Ahlaki Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.1c.** Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

|                   |                   |     |        |        |   |       |      |
|-------------------|-------------------|-----|--------|--------|---|-------|------|
| Bilimsel Değerler | (1) Lise          | 5   | 1,3750 | ,45928 | 3 | 1,861 | ,137 |
|                   | (2) Ön Lisans     | 7   | 3,1607 | 1,7599 |   |       |      |
|                   | (3) Lisans        | 180 | 3,5441 | 1,3792 |   |       |      |
|                   | (4) Yüksek Lisans | 12  | 4,2813 | 1,1848 |   |       |      |

$p<0.05$

Tablo 4.1c incelendiğinde “Bilimsel Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 4.1a, Tablo 4.1b ve Tablo 4.1c’ye göre her üç faktörde de öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ).

Elde edilen bulgulara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmaması eğitim durumlarının ilköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşabilmemize neden olmaktadır.

#### **4.2. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik**

##### **Bulgular**

Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri puanların gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları tablo 4.2a, tablo 4.2b ve tablo 4.2c’de sunulmuştur.

**Tablo 4.2a.** Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| Faktör         | Gelir Düzeyi         | N   | Ort.   | Ss.    | Sd | F      | p    |
|----------------|----------------------|-----|--------|--------|----|--------|------|
| Milli Değerler | (1) 2000-3500 TL     | 9   | 4,6556 | ,30459 | 3  | 14,969 | ,000 |
|                | (2) 3501-4500 TL     | 23  | 4,3522 | ,59914 |    |        |      |
|                | (3) 4501-6000 TL     | 128 | 3,4211 | 1,4855 |    |        |      |
|                | (4) 6001 TL ve üzeri | 44  | 2,3705 | 1,3046 |    |        |      |

p<0.05

Tablo 4.2a incelendiğinde “Milli Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F1=14,969; p<.05).

**Tablo 4.2b.** Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

|                 |                      |     |        |        |   |        |      |
|-----------------|----------------------|-----|--------|--------|---|--------|------|
| Ahlaki Değerler | (1) 2000-3500 TL     | 9   | 4,3889 | ,56057 | 3 | 20,949 | ,000 |
|                 | (2) 3501-4500 TL     | 23  | 4,3370 | ,42379 |   |        |      |
|                 | (3) 4501-6000 TL     | 128 | 3,8066 | 1,3088 |   |        |      |
|                 | (4) 6001 TL ve üzeri | 44  | 2,3494 | 1,2723 |   |        |      |

p<0.05

Tablo 4.2b incelendiğinde “Ahlaki Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F2=20,949; p<.05).

**Tablo 4.2c.** Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

|                   |                      |     |        |        |   |        |      |
|-------------------|----------------------|-----|--------|--------|---|--------|------|
| Bilimsel Değerler | (1) 2000-3500 TL     | 9   | 4,4306 | ,64985 | 3 | 22,713 | ,000 |
|                   | (2) 3501-4500 TL     | 23  | 4,4457 | ,38218 |   |        |      |
|                   | (3) 4501-6000 TL     | 128 | 3,8135 | 1,2927 |   |        |      |
|                   | (4) 6001 TL ve üzeri | 44  | 2,3425 | 1,2665 |   |        |      |

p<0.05

Tablo 4.2c incelendiğinde “Ahlaki Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F3=22,713; p<.05).

Tablo 4.2a, Tablo 4.2b ve Tablo 4.2c’ye göre her üç faktörde de öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F1=14,969; F2=20,949; F3=22,713 p<.05). Farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc testlerinden Games-Howell testi sonucu ortaya çıkan bulgular şunlardır:

Tablo 4.2a'ya göre milli değerler faktöründe 2000-3500 TL arası gelire sahip öğretmenler ile 4501-6000 TL arası gelire sahip öğretmenler arasında; 3501-4500 TL arası gelire sahip öğretmenler ile 4501-6000 TL arası gelire sahip öğretmenler arasında; 3501-4500 TL arası gelire sahip öğretmenler ile 6001 TL ve üzeri gelire sahip öğretmenler arasında; 4501-6000 TL arası gelire sahip öğretmenler ile 6001 TL ve üzeri gelire sahip öğretmenler arasında ve 6001 TL ve üzeri gelire sahip öğretmenler ile 2000-3500 TL arası gelire sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) vardır.

Tablo 4.2b ve Tablo 4.2c'ye göre ahlaki değerler ve bilimsel değerler faktörlerinde 2000-3500 TL arası gelire sahip öğretmenler ile 4501-6001 TL ve üzeri gelire sahip öğretmenler arasında; 3501-4500 TL arası gelire sahip öğretmenler ile 6001 TL ve üzeri gelire sahip öğretmenler arasında ve 4501-6000 TL arası gelire sahip öğretmenler ile 6001 TL ve üzeri gelire sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) vardır.

Elde edilen bulgulardaki istatistiksel anlamlı farklılık ilköğretim öğretmenlerinin gelir düzeyinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştırdığı sonucuna ulaşabilmemize neden olmaktadır.

#### **4.3. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri puanların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.3a, Tablo 4.3b ve Tablo 4.3c'de sunulmuştur.

**Tablo 4.3a.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| Faktör         | Mesleki Kıdem       | N  | Ort.   | Ss.    | Sd | F     | p    |
|----------------|---------------------|----|--------|--------|----|-------|------|
| Milli Değerler | (1) 1-5 yıl         | 97 | 3,7835 | 1,3626 | 4  | 6,761 | ,000 |
|                | (2) 6-10 yıl        | 36 | 3,4639 | 1,3707 |    |       |      |
|                | (3) 11-15 yıl       | 15 | 2,9000 | 1,6809 |    |       |      |
|                | (4) 16-20 yıl       | 36 | 2,4444 | 1,2452 |    |       |      |
|                | (5) 21 yıl ve üzeri | 20 | 3,0500 | 1,6624 |    |       |      |

p<0.05

Tablo 4.3a incelendiğinde “Milli Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F1=6,761; p<.05).

**Tablo 4.3b.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

|                 |                     |    |        |        |   |        |      |
|-----------------|---------------------|----|--------|--------|---|--------|------|
| Ahlaki Değerler | (1) 1-5 yıl         | 97 | 4,0271 | 1,1694 | 4 | 15,375 | ,000 |
|                 | (2) 6-10 yıl        | 36 | 4,1319 | ,85615 |   |        |      |
|                 | (3) 11-15 yıl       | 15 | 2,8000 | 1,5102 |   |        |      |
|                 | (4) 16-20 yıl       | 36 | 2,4688 | 1,2773 |   |        |      |
|                 | (5) 21 yıl ve üzeri | 20 | 2,9813 | 1,6029 |   |        |      |

p<0.05

Tablo 4.3b incelendiğinde “Ahlaki Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F2=15,375; p<.05).

**Tablo 4.3c.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

|                   |                     |    |        |        |   |        |      |
|-------------------|---------------------|----|--------|--------|---|--------|------|
| Bilimsel Değerler | (1) 1-5 yıl         | 97 | 4,0412 | 1,1653 | 4 | 16,521 | ,000 |
|                   | (2) 6-10 yıl        | 36 | 4,2103 | ,79535 |   |        |      |
|                   | (3) 11-15 yıl       | 15 | 2,8083 | 1,5213 |   |        |      |
|                   | (4) 16-20 yıl       | 36 | 2,4792 | 1,2899 |   |        |      |
|                   | (5) 21 yıl ve üzeri | 20 | 2,9188 | 1,5650 |   |        |      |

p<0.05

Tablo 4.3c incelendiğinde “Ahlaki Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır ( $F_3=16,521$ ;  $p<.05$ ).

Tablo 4.3a, Tablo 4.3b ve Tablo 4.3c incelendiğinde her üç faktörde de öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F_1=6,761$ ;  $F_2=15,375$ ;  $F_3=16,521$   $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc testlerinden Games-Howell testi sonucu ortaya çıkan bulgular şöyledir:

Tablo 4.3a, tablo 4.3b ve tablo 4.3c’ye göre her üç faktörde de 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında; 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) vardır.

Elde edilen bulgulardaki istatistiksel anlamlı farklılığın ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde geçirmiş oldukları sürenin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştırdığı sonucuna ulaşabilmemize neden olmaktadır.

#### **4.4. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Independent-Samples T-testi sonuçları tablo 4.4a, tablo 4.4b ve tablo 4.4c’de sunulmuştur.

**Tablo 4.4a.** Medeni Durum Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörüne İlişkin  
Independent-Samples T-testi Sonuçları

| Faktör         | Medeni Durum | N   | Ort.   | Ss.     | Sd  | F     | p    |
|----------------|--------------|-----|--------|---------|-----|-------|------|
| Milli Değerler | (1) Bekâr    | 107 | 3,1084 | 1,46340 | 202 | 2,023 | ,157 |
|                | (2) Evli     | 97  | 3,6247 | 1,45359 |     |       |      |

p<0.05

Tablo 4.4a incelendiğinde “Milli Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F1=2,023; p<.05).

**Tablo 4.4b.** Medeni Durum Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörüne İlişkin  
Independent-Samples T-testi Sonuçları

|                 |           |     |        |         |     |        |      |
|-----------------|-----------|-----|--------|---------|-----|--------|------|
| Ahlaki Değerler | (1) Bekâr | 107 | 3,2535 | 1,42444 | 202 | 16,615 | ,000 |
|                 | (2) Evli  | 97  | 3,9356 | 1,23811 |     |        |      |

p<0.05

Tablo 4.4b incelendiğinde “Ahlaki Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F2=16,615; p<.05).

**Tablo 4.4c.** Medeni Durum Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörüne İlişkin  
Independent-Samples T-testi Sonuçları

|                   |           |     |        |         |     |        |      |
|-------------------|-----------|-----|--------|---------|-----|--------|------|
| Bilimsel Değerler | (1) Bekâr | 107 | 3,2974 | 1,42927 | 202 | 15,322 | ,000 |
|                   | (2) Evli  | 97  | 3,9227 | 1,24771 |     |        |      |

p<0.05

Tablo 4.4c incelendiğinde “Ahlaki Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F3=15,322; p<.05).

Tablo 4.4a, Tablo 4.4b ve Tablo 4.4c incelendiğinde ahlaki ve bilimsel değerlerde öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F<sub>2</sub>=16,615; F<sub>3</sub>=15,322 p<.05). Evli bireylerin milli, ahlaki ve bilimsel değer ortalamaları bekar bireylere kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Elde edilen bulgulardaki istatistiksel anlamlı farklılık ilköğretim öğretmenlerinin medeni durumlarının öğretmenlik mesleğindeki davranışlarını ve milli eğitimin genel

amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştırdığı sonucuna ulaşabilmemize neden olmaktadır.

#### 4.5. “İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları tablo 4.5a, tablo 4.5b ve tablo 4.5c’de sunulmuştur.

**Tablo 4.5a.** Yaş Değişkenine Göre Milli Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi

| Sonuçları      |                     |    |        |         |    |       |      |
|----------------|---------------------|----|--------|---------|----|-------|------|
| Faktör         | Yaş                 | N  | Ort.   | Ss.     | Sd | F     | p    |
| Milli Değerler | (1) 18-24 yaş       | 54 | 3,2352 | 1,58175 |    |       |      |
|                | (2) 25-34 yaş       | 74 | 4,0135 | 1,12911 |    |       |      |
|                | (3) 35-44 yaş       | 21 | 3,3429 | 1,58416 | 4  | 8,699 | ,000 |
|                | (4) 45-54 yaş       | 47 | 2,5404 | 1,35849 |    |       |      |
|                | (5) 55 yaş ve üzeri | 8  | 2,8625 | 1,54267 |    |       |      |

p<0.05

Tablo 4.5a incelendiğinde “Milli Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F1=8,699; p<.05).

**Tablo 4.5b.** Yaş Değişkenine Göre Ahlaki Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi

| Sonuçları       |                     |    |        |         |   |        |      |
|-----------------|---------------------|----|--------|---------|---|--------|------|
| Ahlaki Değerler | (1) 18-24 yaş       | 54 | 3,7176 | 1,41049 |   |        |      |
|                 | (2) 25-34 yaş       | 74 | 4,3024 | ,74972  |   |        |      |
|                 | (3) 35-44 yaş       | 21 | 3,2381 | 1,48792 | 4 | 16,454 | ,000 |
|                 | (4) 45-54 yaş       | 47 | 2,5559 | 1,34851 |   |        |      |
|                 | (5) 55 yaş ve üzeri | 8  | 2,8281 | 1,49245 |   |        |      |

p<0.05

Tablo 4.5b incelendiğinde “Ahlaki Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır (F2=16,454; p<.05).

**Tablo 4.5c. Yaş Değişkenine Göre Bilimsel Değerler Faktörüne İlişkin ANOVA Testi****Sonuçları**

|                   |                     |    |        |         |   |        |      |
|-------------------|---------------------|----|--------|---------|---|--------|------|
|                   | (1) 18-24 yaş       | 54 | 3,7269 | 1,39893 |   |        |      |
|                   | (2) 25-34 yaş       | 74 | 4,3168 | ,71590  |   |        |      |
| Bilimsel Değerler | (3) 35-44 yaş       | 21 | 3,3512 | 1,56705 | 4 | 16,797 | ,000 |
|                   | (4) 45-54 yaş       | 47 | 2,5399 | 1,33568 |   |        |      |
|                   | (5) 55 yaş ve üzeri | 8  | 2,8594 | 1,51986 |   |        |      |

p<0.05

Tablo 4.5c incelendiğinde “Ahlaki Değerler” faktöründe öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır ( $F_3=16,797$ ;  $p<.05$ ).

Tablo 4.5a, Tablo 4.5b ve Tablo 4.5c incelendiğinde her üç faktörde de öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri puanlar arasında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F_1=8,699$ ;  $F_2=16,454$ ;  $F_3=16,797$   $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc testlerinden Games-Howell testi sonucu ortaya çıkan bulgular şöyledir:

Tablo 4.5a’ya göre milli değerler faktöründe 18-24 yaşları arası öğretmenler ile 45-54 yaşları arası öğretmenler arasında; 18-24 yaşları arası öğretmenler ile 55 yaş ve üzeri öğretmenler arasında; 25-34 yaşları arası öğretmenler ile 35-44 yaşları arası öğretmenler arasında; 25-34 yaşları arası öğretmenler ile 45-54 yaşları arası öğretmenler arasında; 25-34 yaşları arası öğretmenler ile 55 yaş ve üzeri öğretmenler arasında; 35-44 yaşları arası öğretmenler ile 45-54 yaşları arası öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) vardır.

Tablo 4.5b ve tablo 4.5c’ye göre ahlaki değerler ve bilimsel değerler faktörlerinde 18-24 yaşları arası öğretmenler ile 35-44 yaşları arası öğretmenler arasında; 18-24 yaşları arası öğretmenler ile 45-54 yaşları arası öğretmenler arasında; 18-24 yaşları arası öğretmenler ile 55 yaş ve üzeri öğretmenler arasında; 25-34 yaşları arası öğretmenler ile 35-44 yaşları arası öğretmenler arasında; 25-34 yaşları arası öğretmenler ile 45-54 yaşları arası öğretmenler arasında; 25-34 yaşları arası öğretmenler ile 55 yaş ve üzeri öğretmenler arasında; 35-44 yaşları arası öğretmenler ile 45-54 yaşları arası öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) vardır.

Elde edilen bulgulardaki istatistiksel anlamlı farklılık ilköğretim öğretmenlerinin yaşlarının öğretmenlik mesleğindeki davranışlarını ve milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştırdığı sonucuna ulaşabilmemize neden olmaktadır.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

İlköğretim öğretmenlerinin ölçme araçlarına verdikleri cevapların analizlerinin yorumlanması sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır ve bu sonuçlar başlıklar halinde tartışılmıştır.

##### 5.1.1 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

- İlköğretim öğretmenlerinin eğitim durumlarının milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştırması konusunda öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplar doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı kaydedilmiştir. Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumunun milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştıran bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkarak Çubukçu’ nun (2012) gerçekleştirdiği bir çalışmada açıklamış olduğu “*İlköğretim programlarında örtük programı destekleyici etkinlikler içerisinde yer alan örtük mesajlar, programların uygulanma süreçlerinden, yönetici ve öğretmen davranışlarını etkileyen kurumsal ve sosyal çevrelerden, derslerde kullanılan ders kitapları ve materyallerden, vb. ileilmektedir.*” ifadesi de örtük öğrenme sürecinde öğretmenlerin ya da yöneticilerin eğitim durumlarının öğrencilerin milli eğitim genel amaçlarına yönelik davranışlarının şekillenmesinde etkili olmadığını göstermektedir. Örtük öğrenme ve bu öğrenmeye bağlı olarak öğrencilerin milli eğitimin genel amaçlarındaki istendik bireylerin özelliklerini kazanma süreci öğretmenin özelliklerinden bağımsız olarak genel olarak okul iklimi ile ilgili olduğu yorumunda bulunulabilir.

**5.1.2 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

- İlköğretim öğretmenlerinin gelir düzeylerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştırması konusunda öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplar doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu kaydedilmiştir. Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin gelir düzeylerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştıran bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkarak Yüksel’ in (2002) yapmış olduğu çalışmada kullandığı *“Eğitim-öğretim etkinliklerini etkileyen etmenler büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Bunun sonucunda formal programda yer alan amaçlar sadece kâğıt üzerinde kalmakta, bu amaçlar öğrenciye tümüyle kazandırılmamaktadır.”* ifadesinden yola çıkarak milli eğitimin genel amaçlarının anayasamızda kanunlarla ifade edildiğini bilmekteyiz fakat bunun Yüksel’ in belirttiği gibi sadece kâğıt üzerinde kaldığını ve bu hedefler oluşturulurken eğitim-öğretim etkinliklerini önemli ölçüde etkileyen ekonomi faktörün oldukça fazla bir şekilde göz ardı edildiğini görmekteyiz. Ülkemizde öğretmenlere verilen maaş ücretlerinin düşük olmasının öğretmenlerin yaşam sürecini etkilediğini ve öğretmenlerin bu ekonomik duruma karşı göstermiş oldukları davranışların onların çalışmış oldukları kurumlardaki atmosferi ve kültürü etkilediği söylenebilir. Etkilenen okul atmosferi ve kültürü sonucunda öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışları şekillenmektedir. Bu şekillenme sonucu okulun önemli öğelerinden olan öğrenciler olumsuz etkilenmektedir. Okul ikliminin ve kültürünün oluşturduğu atmosfer öğrenciler için olumlu sosyal yaşantılar sağlayacağı gibi, yine okul atmosferinden kaynaklanan zorunlulukların ve baskıların demokratik olmayan okul işleyişinin öğrenciyi olumsuz olarak etkilemesi hatta pasif, korkak ya da saldırgan bireyler yetiştirmesi mümkündür (Çubuklu,2012).

### **5.1.3 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

- İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaşmasına ilişkin elde edilen bulgularda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu kaydedilmiştir. Bu bağlamda ilköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştıran bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkarak milli eğitimin genel amaçlarına ulaşma konusunda olumlu adımlar atmak istiyorsak öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin önemli olduğunu göz ardı etmemeliyiz çünkü mesleki deneyimi artan öğretmen birçok mesleki duruma tanık olmuştur ve bu durumları sonucu istendik ya da istenmedik olsun bir şekilde çözüme kavuşturmuştur. Çözüme kavuşturulan bu mesleki durumlar karşısında öğretmen istendik sonuca götüren çözüm yollarını yapmayı sürdürürken istendik olmayan sonuçlara götüren çözüm yollarını ise terk etmiştir ya da mecbur kaldığı durumlarda kullanmıştır. Bunun sonucunda ise öğretmen kendisine, hayat felsefesine uygun bir meslek haritası çizmiştir ve birçok konuda bu haritadan yardım alarak bazı kriz anlarında kolaylıkla karar verebilmiştir. Öğretmenin çizmiş olduğu bu meslek haritası örtük öğrenme kavramı için oldukça önemlidir. Örtük programın sınıftaki öğrenme yaşantıları içerisindeki yeri unutulmamalıdır ve sınıf içerisinde daha fazla süre geçirmiş bir öğretmenin örtük programı gerçekleştirme imkânının daha fazla olduğu yorumlanabilir. Formal programın okulun bulunduğu sosyal çevreye tümüyle uygun olması mümkün olmadığından, örtük programın öğretmenler tarafından açıkça belirlenmesi gerekmektedir. (Yüksel, 2002) Bu örtük programın belirlenmesinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri bu süreci oldukça kolaylaştıracaktır. Bu noktada öğretmenler özellikle formal programda yer almayan öğrencilerin görüş ve değerlerine dikkat ederek eğitim-öğretim etkinliklerini yönlendirmelidir. (Yüksel, 2002) McNeil’in dediği gibi, öğretmen ve okul idaresinin örtük programı dikkate almadığı durumlarda çok sayıda öğrenci okulun otoritesine çeşitli yollarla karşı çıkacak, kopya çeken, isyankâr davranan veya her şeyden elini eteğini çekmiş çok pasif öğrenci tipleri ortaya çıkacaktır (McNeil, 1996, 340). Oysa bu durumun yaşanmaması için mesleki kıdemi fazla olan bir öğretmen öğrencilerin görüş, değer ve isteklerini dikkate alarak kendi deneyimlerinden de yola çıkarak bir örtük program oluşturursa bu tür davranışları büyük ölçüde önleyebilecektir.

#### **5.1.4 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

- İlköğretim öğretmenlerinin medeni durumlarının milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaşmasına ilişkin elde edilen bulgularda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu kaydedilmiştir. Bu bağlamda ilköğretim öğretmenlerinin medeni durumlarının milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştıran bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin medeni durumlarının onların eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklerini ve buna bağlı olarak da sınıf içerisindeki davranışlarının şekillendirdiğini görebilmekteyiz. Yazılı programda aile kurmak, ebeveyn olmak vb. konularla alakalı başlıklar ya da kazanımlar bulunmaz. Bu nedenle bu bilgileri öğrenciler çevrelerindeki kaynaklardan ya da gözlemleri sonucundan elde edebilmektedirler. Öğrencinin yaşamının büyük bir çoğunluğunun geçtiği sosyal çevre olan okul da öğrencinin bu bilgileri gözlemlediği ya da örtük bir şekilde öğrendiği ortamlardan biridir. Bu öğretim formal bir şekilde değil de informal bir şekilde gerçekleştirilir. Özel bir çaba ya da plana ihtiyaç duyulmaz ve öğrenmeler öğrencinin kendi gözlemlmeleri ve bunları yorumlandırmasıyla sınırlıdır. Örtük program, resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar sonucu öğrencilerin ulaştıkları niteliklerdir. Okullarda uygulanması için ortaya konulan resmi program, gerçekte uygulama sürecinde okul ve öğretmenler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillendiği bir gerçektir. Örtük programın üzerinde durduğu nokta, öğrencilere kazandırılması istenilen, resmi programda açıkça belirtilmeyen, yazılı olmayan, öğrencilerin gerçek yaşantılar yoluyla öğrendikleri bilgiler, fikirler ve değerler olduğu görülmektedir. (Çubukçu, 2012) Çubukçu’ nun da belirttiği gibi evlilik, aile kurmak vb. şeyleri öğrenci okulundaki bir öğretmeninden informal bir şekilde öğretmenin paylaşması ya da kendisinin sorması sonucunda öğrenebilir. Öğrencinin gerçekleştirmiş olduğu bu öğrenme onun bu konuya ilişkin düşüncelerinin ve tutumunun değişmesini sağlayabilir ve gerçekleşen bu değişim istendik yönde olabilir. Bu istendik değişim ise öğrencinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranış sergilemesine ve buna bağlı olarak örtük öğrenmenin ve öğretmenin demografik özelliklerinin bu süreci kolaylaştırdığı yorumunda bulunmamızı sağlayabilir.

### 5.1.5 İlköğretim öğretmenlerinin milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

- İlköğretim öğretmenlerinin yaşlarının milli eğitimin genel amaçlarına yönelik farklılaşmasına ilişkin elde edilen bulgularda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu kaydedilmiştir. Bu bağlamda ilköğretim öğretmenlerinin yaşlarının milli eğitimin genel amaçlarına yönelik davranışlarını farklılaştıran bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin yaşlarının milli eğitimin genel amaçlarına ulaşma konusunda önemli bir değişken olduğunu ve bunu göz ardı etmememiz gerektiği yorumunda bulunabiliriz. Çünkü şunu bilmekteyiz ki yaş kavramı bizim için sadece sayısal bir değişken değildir. Bu değişkenle birlikte öğretmenin mesleki kıdemi de artmaktadır. Yaşlanan bir öğretmen her ne kadar olumsuz bir durummuş gibi görülse de yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların sonucu bizlere durumun öyle olmadığını göstermektedir. Örneğin Kuyumcu ve Kaya’ nın (2020) yaptıkları bir çalışmada varmış oldukları şu sonuç: *“Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına yaş açısından bakıldığında, 41 yaş ve üzeri ile 26-30 yaş arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 26-30 yaş grubu ilgisizlik boyutu algıları 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır.”* doğrultusunda öğretmenlikte her zaman genç öğretmenlerin mesleklerini ilgili bir şekilde yerine getirmediklerine ve yaş değişkeninin mesleki ilginin yanı sıra, kıdem, mesleğe verilen değer gibi konularda da önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılabilir ve bu değişkenin milli eğitimin genel amaçlarına ulaşma konusunda göz ardı edilmemesi gereken bir değişken olduğu yorumunda bulunulabilir.

### 5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle bazı öneriler ifade edilmiştir.

#### Ölçek için öneriler;

- Uygulan ölçeğin milli eğitimin genel amaçları göz önünde bulundurularak tekrardan yenilenmesi sağlanabilir.
- Soru sayısı artırılarak başlıkların çeşitlendirilmesi sağlanabilir.
- Soru içeriklerinin detaylandırılması sağlanabilir.

**Uygulayıcı için öneriler;**

- Yapılacak çalışmalarda devlet okullarında ve özel okullarda bulunan öğretmenler karşılaştırılabilir.
- Yapılacak araştırmada katılımcı sayısı artırılabilir.
- Yapılacak çalışmalara ortaöğretim kademesindeki öğretmenler dahil edilebilir.
- Öğretmenlere örtük program ve örtük programın önemi ile ilgili seminer ve konferanslar düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin örtük program ve milli eğitimin genel amaçları ile ilgili bilgilere daha çabuk erişebilmeleri amacıyla sosyal, güncel ve eğitici bilgilerin bulunduğu internet siteleri, form, platform vb. kurulabilir.

**Araştırmacılar için öneriler;**

- Bu çalışma Diyarbakır il genelinde yapılmıştır. Bu bağlamda örneklem sayısı çoğaltılmak istenirse farklı illerde çalışmalar yapılabilir.
- Nitel yöntemler (ses kaydı, görüşme formu vb.) kullanılarak çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin milli eğitimin genel amaçlarına ulaşmalarına sağlamaya yönelik davranışları farklı bağımsız değişkenlerle incelenebilir.
- Eğitim faaliyetinin ilköğretim dışında görev alan öğretmenlerin milli eğitimin genel amaçlarına ulaşmalarına sağlamaya yönelik davranışlarının incelendiği çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akman, Ö., Çarşanbalı, Ç. K., & Alagöz, B. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitiminde Örtük Programa Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Akpınar, M., & Kaymakçı: (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin kültür ve uygarlıkları geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 11-18.
- Altuntaş. S. (2010). Eğitimin Temel Kavramları. Z. Cafoğlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.14). Ankara: Grafiker.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ayas, A. (2009). The importance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(3), 1-11.
- Aydın, R. (2008). *Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve millî eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, Ş. (2001). Çağdaş eğitimde etkileşim kavramı ve yabancı dil öğretiminde etkileşim biçimleri. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 23-36.
- Balcı, A., Coşkun, E., & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*,
- Bilhan:, (1996). Eğitim Sosyolojisi. *Ankara: Ankara Üniversitesi EBF Yayınları*.
- Bircan, H. H. (2018). Eğitim ve felsefe-eğitimin doğal/insanî, toplumsal ve felsefî temeli. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 157-172.
- Bourdieu, P., (1995). *Pratik Nedenler - Eylem Kuramı Üzerine*. İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P., (2015). *Devlet Üzerine College de France Dersleri (1989-1992)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Bozalan, H. (2008) *Genel Liselerle Meslek Liseleri Programlarının Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri Açısından Karşılaştırılması*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyükbaş, N. (1997). Özel Dersaneler ve Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları. *Eğitim Yönetimi*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Celkan, H. Y., (2003). Türk Milli Eğitiminden Felsefi Bir Kesit. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. & Meçik, O., (2013). Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21).
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.
- DeCarlo, Lawrance T. (1997), “On the Meaning and Use of Kurtosis”, *Psychological Methods*, 2, 292-307.
- Değirmencioğlu, C. (1977). Eğitime Bilimsel Yaklaşım: Eğitim Bilimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.6). Ankara.
- Deleuze, G. & Guattari, F., (2001). *Felsefe Nedir?*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Doğan:, (2015). *Eğitimin İşlevleri. %1 içindeEğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Atalay Matbaası.
- Duman, A., (1999). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Edenborg, M.D. (2013). Education and Self-Employment:The Impact of Type of Education on Entrepreneurial Choice
- Erişen, Y., (2017). *Eğitimin Felsefi Temelleri. %1 içindeEğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ersoy, E. (2008). *İlköğretim I. kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Fındıkçı, İ. (1991). Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*. Kültür Yayınları.

Genç: Z. & Eryaman, M. Y., (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*.

Good, C.V. (1945) Dictionary of Education, New York.

Groeneveld, R.A. ve Meeden, G. (1984), “Measuring Skewness and Kurtosis”, *The Statistician*, 33, 391-399.

Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarıyla Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Sevinç Matbaası.

Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım Yayınları.

Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi* (Doctoral dissertation, Adıyaman Üniversitesi).

Hopkins, K.D. ve Weeks, D.L. (1990), “Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting”, *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729.

İnce A. & Bilgiç, F. (2021). Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerinin Milli Eğitimin Genel Amaçları Çerçevesinde İncelenmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 76-84.

İzci, E. & Kara, A. (2010). Fransa’da Eğitim Personelinin Hizmet İçi Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 161-168.

Johnstone, A.H., Bahar, M. & Hansell, M.H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education*, 34 (2), 87-89.

Kaya, E. H., (2008). *Kalkınma Ekonomisi Teori ve Politika*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kızılloluk, H., (2007). Ekonominin Eğitiminin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1).

Kozağaç, Z. B. (2015). *Matematik bölümü öğretmen adaylarının çok zekâ alanlarının belirlenmesi ve sosyal becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*.

Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Moors, J.J.A. (1986), “The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined”, *The American Statistician*, 40, 283-284.

Murat, M., Ünişen, A. & Kanadlı: (2010). Eğitim Fakültesine Yeni Başlayan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğini Algılayışları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 226-244.

Nasir, Z. M. & Nazli, H., (2000). Education And Earnings In Pakistan. *Pakistan Institute of Development Economics*, Issue 177.

Noe, R. A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*.

Öcal, F. (2005) Polis Eğitim Felsefesi. Ankara yayıncılık. Ankara.

Öçalan, M., & Erdoğan, M. (2009). Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 280-291.

Özaslan, D. *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Örtük Program Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 2019.

Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29- 38.

Polat, L. (2012). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri: Elâzığ ili örneği*.

Resmî Gazete (1973). MEB Temel Kanunu. Web: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0 /temelkanun\\_0 .html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0 /temelkanun_0 .html) adresinden 16 Ekim 2021’de alınmıştır.

Riggs, I. (1995). *The characteristics of high and low efficacy elementary teachers*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching (NARST), San Francisco, CA.

Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(3), 625-637.

Şenyurt: (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269-2296.

Sözer, E. (1996). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.

Tanrıöğen, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8)13, 17-22.

Taş, U. & Yenilmez, F., (2008). *Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1).

Tezcan, M. (1997). Eğitim Sosyolojisi. Ankara.

Toprakçı, E., Yücel, H., Bilbay, A., Bağcıvan, E., Çakırer, İ., & Bayraktutan, İ. (2010). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve İlkelerinden Haberdarlık Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. 3. Baskı, Alkım Yayınları.

Ustaahmetoğlu, E. (2013). Tutumlar. B. Candan (Ed.), *Tüketici Davranışları* (s. 1-25). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Vicente, M. R. & Lopez A. J. (2010). Lifelong Learning in the Knowledge Economy: An Empirical Analysis of e-Learning Adoption at Firm-Level

Yamaner, F. ve Kartal, A. (2001). İnönü üniversitesi eğitim fakültesi beden eğitimi ve spor bölümü’ n de okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Atatürk Üniversitesi BESYO, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(6),121-132.

Yamaner, Ş., (1999). *Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Yeşil, R., (2004). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).

Yeşilorman, M., (2006). Siyasal Sosyalizasyon Sürecinde Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Rolü. *Biliş Dergisi*, Issue 36.

Yıldırım, C. Ortaöğretim Öğrencilerinin Demokratik Vatandaşlık Tutumlarının Resmi ve Örtük Program Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, 2018.

Yıldırım, B. Sınıf Öğretmenlerinin Örtük Program Kavramına İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 2015.

Yıldız, I., Aksoy, Z., Katırcı, M., & Mısırlıoğlu, A. (2000). Yılı Başında Milli Eğitim. Ankara: Acem Matbaası.

Yılmaz, T., (2003). Kalkınma Planlarında Yüksek Öğretim. Milli Eğitim Dergisi, Issue 160.

Yücel, C. (2004). Eğitimle ilgili Temel Kavramlar. C. Celep (Ed), *Meslek olarak öğretmenlik* (s. 1-22). Ankara: Anı.

Yüksel, S. (2002). Örtük Program. *Eğitim ve Bilim*.

Zabun, B., (2012). Eğitimin Siyasal Sosyalleştirme İşlevi: Cumhuriyet Dönemi İlk Sosyoloji Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Siyasal Sosyalleştirme. *Akademik Bakış Dergisi*, Issue 31.