

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANA BİLİM DALI**

**PATERNALİST LİDERLİK TEMELİNDE İLKOKULLARDAKİ
SERBEST ZAMAN DERSİNDE DEĞERLER EĞİTİMİNE
YÖNELİK ETKİNLİKLERİN GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ**

DOKTORA TEZİ

Nedime KARASEL AYDA

Lefkoşa

Aralık, 2019

...

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANA BİLİM DALI

PATERNALİST LİDERLİK TEMELİNDE İLKOKULLARDAKİ
SERBEST ZAMAN DERSİNDE DEĞERLER EĞİTİMİNE
YÖNELİK ETKİNLİKLERİN GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ

DOKTORA TEZİ

Nedime KARASEL AYDA

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Zehra ALTINAY

Lefkoşa

Aralık, 2019

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Nedime KARASEL AYDA'nın "**Paternalist Liderlik Temelinde İlkokullardaki Serbest Zaman Dersinde Değerler Eğitime Yönelik Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Yönetimi**" başlıklı tezi 26 Aralık 2019 tarihinde aşağıda imzaları bulunan jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Mehmet Çağlar

Üye : Prof. Dr. Gökmen Dağlı

Üye: Doç. Dr. Oytun Sözüdoğru

Üye: Doç. Dr. Umut Akçıl

Üye (Danışman): Prof. Dr. Zehra Altınay

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2019

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Nedime KARASEL AYDA

26/12/2019

TEŞEKKÜR

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı, doktora programına ilişkin hazırlanmış olan bu araştırmada “Paternalist Liderlik Temelinde İlkokullardaki Serbest Zaman Dersinde Değerler Eğitimine Yönelik Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Yönetimi” çalışılmıştır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt amaçlar, amaç, önem, sınırlılıklar, terimler; ikinci bölümde kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar; üçüncü bölüm de çalışmanın yöntemi; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar; beşinci bölümde, tartışma; altıncı bölümde de sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Uzun ve zor bir süreçte, meslek hayatımda ve eğitim hayatımda ard arda gelen yenilikler sonrasında bu gün, bu önsözü yazmanın mutluluğunu yaşarken; bu süreçte her zaman bana inanan, yanımda olan, yoluma ışık tutan, emeğini, ilgisini eksik etmeyen çok değerli tez danışmanım, hocam Prof. Dr. Zehra ALTINAY’a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca doktora eğitimi sürecim boyunca desteklerini benden esirgemeyen değerli hocalarım; Prof. Dr. Fahriye Altınay’a ve Prof. Dr. Gökmen Dağlı’ya sonsuz teşekkür ederim. Doktora sürecimde beni eğiterek, eğitimime katkı koyan, ders hocalarım Prof. Dr. Gülsün Atanur BASKAN’a, Doç. Dr. Murat TEZER’e ve Doç. Dr. Ahmet Güneşli’ye de ayrıca teşekkür ederim.

Tüm hevesim ve hırslım ile başladığım bu süreçte, beni her düştüğümde kaldıran ve desteklerini her zaman hissettiğim, zorlukları aşmamda büyük destekçilerim olan, başta eşim Orçun AYDA, babam Kaynak KARASEL, annem Şengül KARASEL, abim Ali KARASEL ve ablam Dr.Seide KARASEL’e minnettarım. Ve son olarak henüz 2 yaşında iken bırakıp derslere gittiğim, benden ilgi beklerken beni bilgisayar önünde bulan, kendi hırslarım uğruna ihmal ettiğim, birlikteliğimiz ve paylaşımlarımızdan 3.5 yıl çaldığım, hayatımın en değerli varlığı olan biricik kızımdan özür dilerim...

Saygılarımla

Nedime KARASEL AYDA

ÖZET

PATERNALİST LİDERLİK TEMELİNDE İLKOKULLARDAKİ SERBEST ZAMAN DERSİNDE DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ

AYDA KARASEL, Nedime

**Doktora, Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zehra ALTINAY
Aralık 2019, 236 Sayfa**

Eğitimde serbest zaman etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Serbest zaman etkinliklerinde; öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutlarda önemli ölçüde gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu amaca ulaşabilmek için ise, serbest zaman etkinliklerini düzenli bir şekilde ve planlı olarak uygulayabilen öğretmenlere ve öğretmenleri bu yönde destekleyecek, planlama ve yönetim sürecine katkı koyacak, öğrencileri olumlu yönde motive edecek okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Bundan dolayı bu araştırma; öğretmenlere rehberlik yapacak, öğretmen ve öğrencileri sahiplenecek liderlik stilineki Paternalist okul yöneticileri etrafında dönmüştür. Paternalist liderlerin sahip oldukları özellikleri kullanarak planlanan bu çalışmada, eğitimin farklı paydaş gruplarından yararlanılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden oluşan eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada amaca uygun olarak, görüşme soruları, metaforlar, resim çizimleri, gözlem formları gibi farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma için, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 10 paternalist lider, bu liderlerin okullarında görev yapan (her okuldan 5 öğretmen olmak üzere) 50 öğretmen, aynı eğitim-öğretim yılında 3. sınıfta okuyan 33 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri, 3 tane gözlemci öğretmen çalışma grubu olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları uygulama öncesi boyut, uygulama boyutu ve uygulama sonrası boyut olarak 3 farklı boyut altında incelenmiştir. Araştırma eylem araştırması

özelliği taşıdığından farklı veri toplama yöntemleri kullanılmış, veri analizlerinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Çözümleme yapılırken araştırmanın alt amaçlarına uygun temalar ortaya konulmuş ilgili görüşlere ve önerilere alıntılarla yer verilmiştir.

Araştırmanın sonunda ortaya çıkan sonuçlarda okul yöneticilerinin görüşlerine göre; SZE'ye yönelik uygulamalarda beceri geliştirme etkinliklerine yoğunlaşılması gerektiği, değer etkinlikleri ile ilgili yapılan uygulamalarda kültür ve çevre farkındalığı ile doğa bilincine yönelik etkinliklere de önem verilmesi gerektiği, SZE için kapalı oyun alanlarına ihtiyaç duyulduğu, SZE'nin okul merkezli planlama ve uygulamalarla yürütülmesi gerektiği, bu etkinliklerin ölçülmesi için geleneksel yöntemler dışında beceri ölçmeye yönelik ölçme araçları ile ölçülmesi gerekliliği, kendilerinin de okul yöneticileri olarak bu etkinlikleri yürütecek öğretmenlere destek verip klavuzluk etmelerinin gerektiği yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Bunun dışında, öğretmenlerden elde edilen bulgulardan yola çıkıldığı zaman, araştırma sonuçlarında; bazı ilkokul öğretmenlerinin SZE uygulamalarını gereksiz zaman geçirme olarak gördükleri, bazı öğretmenlerin ise SZE uygulama konusunda hazır oldukları, bununla birlikte öğretmenlerin SZE uygulamaları için gerekli olan materyaller ve donanımın kendilerine sağlanması gerektiği düşündükleri ve okul müdürlerinden de destek ve yönlendirme beledikleri görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerden elde edilen bulgular ışığında ise, eylem araştırmasına katılan ve uygulamalarda yer alan öğrencilerin SZE uygulamaları ile ilgili olarak; bu etkinlikleri eğlence ve oyun gibi gördükleri, SZE ile ilgili çizimlerinde bu etkinliklerin hatırdı kalıcı etkinlikler olduğu ve etkinlikler sırasında mutulu oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gözlemci öğretmen görüşlerine göre çıkarılan sonuçlara bakıldığı zaman; yapılan SZE uygulamalarına öğrenci katılımı ve performansının oldukça yüksek olduğu, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme modeline uygun olarak kendilerinde bazı değerlerin gelişmesini sağladıkları ve uygulayıcı kişinin de konuya hakimiyetinin olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Son olarak velilerden elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar ise, yine SZE uygulamalarına yönelik olumlu görüşler olduğu görülmüş ve

velilerin SZE uygulamalarına katılan çocuklarının; mutlu olduğu, değer kazanma konusunda olumlu yönde geliştikleri, okul motivasyonlarının arttığı gibi görüşlerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırma, okullardaki SZE uygulamalarının planlanması ve hayata geçirmesi anlamında önemli nedenler ortaya koyarak planlama ve yönetim sürecine ışık tutacak, değer eğitimi konusunun gerekliliğini ve küçük yaşta kazandırılması gerektiğini bir kez daha gündeme getiren önemli sonuçlara ulaşmış ve araştırmacılara paternalist liderlik temelinde yapılacak yeni araştırmalar konusunda fikirler geliştiren bir araştırmadır.

Anahtar Kelimeler: Paternalist liderlik, serbest zaman etkinlikleri, ilkokulda SZE, paternalist liderlik temelinde eğitim, değerler eğitimi

ABSTRACT**DEVELOPMENT AND MANAGEMENT OF VALUE EDUCATION
ACTIVITIES IN LEISURE CLASS ACTIVITIES IN ELEMENTARY SCHOOL
ON THE BASIS OF PATERNALISTIC LEADERSHIP****AYDA KARASEL, Nedime****PhD Thesis, Department of Educational Administration, Supervision, Planning and
Economics****Thesis Advisor: Prof. Dr. Zehra ALTINAY****December 2019, 236 pages**

Leisure activities in education are of great importance. In leisure activities, students should be provided with significant improvements in physical, social and psychological aspects. To achieve this goal, there is a need for teachers who can implement leisure activities regularly and in a planned way, and school administrators who will support teachers in this direction, contribute to the planning and management process, and motivate students positively. Therefore, this study revolves around the school administrators with Paternalist leadership-style in guiding teachers and embracing teachers and students alike. In this study, which was planned by using the characteristics of paternalist leaders, various stakeholder groups of education were employed.

In the study, action research method consisting of quantitative research methods was used. Different measurement tools such as interview questions, metaphors, drawings of pictures, observation forms were used in this study. For the research, 10 paternalist leaders working in the 2018-2019 academic year, 50 teachers working in the schools of these leaders (5 teachers from each school), 33 students and their parents in the 3rd grade in the same academic year, and 3 observer teachers were used as a working group.

The findings of the research were examined under 3 different dimensions as pre-application dimension, application dimension and post-application dimension. Since the

study has the characteristics of action research and data is collected by different quantitative methods, the data analysis methods that use of content analysis. In the analysis, themes which are suitable for the sub-problems of the research have been put forward and related opinions and suggestions have been given with quotations.

At the end of the study, according to the opinions of the school administrators, the following results have been obtained: Skill development activities should be focused on practices related to SZE, cultural and environmental awareness and nature awareness activities should be given importance in practices related to value activities, closed playgrounds are needed for SZE, SZE needs to be conducted through school-centered planning and implementation, in order to measure these efficiencies, it must be measured by means of measurement tools other than traditional methods, and school administrators themselves need to support and guide teachers who will carry out these activities.

Furthermore, when the findings from the teachers are taken into consideration, the results of the research indicate the following: some elementary school teachers perceive the SZE practices as a waste of time but that some teachers are ready to apply SZE; however, it is also seen that teachers believe that the materials and equipment needed for SZE implementation should be provided to them, and they expect support and guidance from school heads.

In the light of the findings obtained from the students in this study, as regards the SZE applications of students who participated in the action research and took part in the applications, it has been concluded that they see these activities as a game and entertainment, that drawings related to SZE show that these activities are catchy, and that they feel happy during these activities.

According to the observations of the observer teachers, it was concluded that the students' participation and performance in the SIS applications were quite high, that they enabled the students to develop some values in accordance with the learning by living model, and that the practitioner had mastery of the subject. Finally, according to the findings obtained from parents, it was found out that there were positive opinions about

SZE application, and that the parents thought that their children who participated in SZE practices felt happy, that they acquired values in a positive direction, and that their school motivation improved.

This study will shed light on the planning and management processes of SZE applications by revealing basic reasons for its planning and putting into practice. It reached conclusions which once again brought to the agenda the importance of values education and providing it to the children at younger ages; it also develops ideas about new studies for researchers on the basis of paternalistic leadership.

Keywords: Paternalistic leadership, leisure activities, SZE at elementary school, education on the basis of paternalistic leadership, values education.

İÇİNDEKİLER

İç Kapak.....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	ii
Etik İlkelere Uygunluk Beyanı.....	iii
Teşekkür Sayfası.....	iv
Özet.....	v
Abstract.....	viii
İçindekiler.....	xi
Tablolar Sayfası.....	xv
Şekiller Sayfası.....	xvii
Kısaltmalar Sayfası.....	xviii
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Amaç.....	5
Alt Amaçlar.....	5
Önem.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar.....	9
Kavramsal Temeller.....	9
Zaman.....	9
Serbest Zaman Kavramı.....	10
Serbest Zamanın Kişiye Getirileri.....	12
Serbest Zaman Etkinlikleri ve Etkinliklerin Değerlendirilmesi.....	13
Serbest Zaman Eğitimi.....	15
Serbest Zaman Eğitiminde Etkinlikler.....	19
Değer Kavramı.....	20
Değerlerin Sınıflandırılması.....	22
Spranger'ın Değer Sınıflaması.....	22
Rokeach'ın Değer Sınıflaması.....	23

Mengüsoğlu'nun Değer Sınıflaması	24
Schwartz'ın Değer Sınıflaması	25
Fichter'in Değer Sınıflaması	26
Diğer Değer Sınıflamaları	27
Değerlerin Özellikleri	28
Evrensel Değer" Kavramı ve Evrensel Değerler.....	29
Değer Eğitimi.....	31
Değer Eğitimi Yaklaşımı.....	34
Yönetim ve Eğitim Yönetimi.....	36
Eğitim Yönetiminin Tarihsel Gelişimi.....	36
Eğitim Yönetimi Kuramlarının Karşılaştırılması.....	44
Yönetimde Lider ve Liderlik.....	50
Liderlik Yaklaşımları.....	53
Özellikler Teorisi.....	53
Davranışsal Liderlik Teorisi	54
Durumsallık Teorisi.....	55
Liderlik Stilleri.....	56
Dönüşümcü Liderlik	56
Dağıtımcı (Paylaşımıcı) Liderlik	57
Etik Liderlik	57
Hizmetkâr Liderlik	58
Karizmatik Liderlik	58
Kültürel Liderlik	58
Otokratik Liderlik	59
Öğretimsel Liderlik	59
Ruhsal Liderlik	60
Süper Liderlik	60
Vizyoner Liderlik	61
Paternalizm.....	61
Paternalizm Kavramı.....	61
Paternalist Liderlik	62

Paternalist Liderlik Modelleri	64
Türk Kültüründe Paternalist Liderliğin Yeri	67
İlgili Araştırmalar	68
İlkokullarda Serbest Zaman Dersi ile İlgili Araştırmalar	68
Değerler Eğitimi ile İlgili Araştırmalar	71
Paternalist Liderlik Konusunda Yapılan Araştırmalar	75
Yöntem.....	79
Araştırma modeli.....	79
Eylem Araştırması Türleri.....	81
Eylem Araştırması Süreçleri	81
Araştırmanın Süreci ve Gösterimi	83
Araştırma Ortamı.....	84
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	85
Okul Yöneticileri.....	85
İlkokul Öğretmenleri	87
Öğrenciler	89
Gözlemci Öğretmenler	90
Öğrenci Velileri	91
Uygulamayı Gerçekleştiren Kişi Olarak Araştırmacı.....	93
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	94
Uygulama Öncesi Veri Toplama Araçları	94
Paternalist Lider Görüşme Formu	94
Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu	96
Uygulama Sırasında Veri Toplama Araçları	97
Öğrencilere Yapılan SZE'ye Yönelik Metafor Çalışması Dokümanı	97
Öğrencilerin SZE'ye Yönelik Yaptıkları Çizim Dokümanı	97
SZE Gözlemcisi Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Formu	99
Uygulama Sonrasında Veri Toplama Araçları	100
Öğrencilere Yapılan SZE Uygulamalarına Yönelik Görüşme Formu.....	101
Veliler ile Yapılan SZE Uygulamalarına Yönelik Görüşme Formu.....	101

Uygulayıcı Araştırmacının Okul Yöneticisinin Uygulamalardaki Rolü ve Yaklaşımına Yönelik Gözlem Formu.....	101
Eylem Araştırmasının Uygulama Basamakları	102
Verilerin Analiz Edilmesi.....	106
Verilerin Analizi	107
Geçerlilik ve Güvenirlik	109
Bulgular.....	112
Uygulama öncesi boyut ile ilgili alt amaçlara ilişkin bulgular ve yorumlar.....	112
Uygulama sırasındaki boyut ile ilgili alt amaçlara ilişkin bulgular ve yorumlar....	133
Uygulama sonrası boyut ile ilgili alt amaçlara ilişkin bulgular ve yorumlar.....	151
Tartışma.....	161
Sonuç ve Öneriler.....	173
Sonuçlar.....	173
Uygulama öncesi boyut ile ilgili sonuçlar.....	173
Uygulama sırasındaki boyut ile ilgili sonuçlar	176
Uygulama sonrası boyut ile ilgili sonuçlar	179
Öneriler.....	181
Uygulayıcılar için öneriler	181
Araştırmacılar için öneriler.....	183
Kaynakça.....	185
Ekler.....	211
Özgeçmiş.....	229

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Meiskopf yaşam etkilerine harcanan zaman çizelgesi.....	15
Tablo 2. Yönetim kuramlarının tarihsel gelişimi.....	37
Tablo 3. Eğitim yönetimi kuramlarının karşılaştırılması.....	44
Tablo 4. Okul yöneticilerinin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı.....	86
Tablo 5. İlkokul öğretmenlerinin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı.....	88
Tablo 6. 3 Kırmızı sınıfı öğrencilerinin özelliklerine göre dağılımı.....	89
Tablo 7. Gözlemci ilkokul öğretmenlerinin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı.....	91
Tablo 8. Öğrenci velilerinin özelliklerine göre dağılımı.....	92
Tablo 9. Uygulamada yürütülen etkinlikler tablosu.....	102
Tablo 10. Veri analizleri için kullanılan yöntem tablosu.....	107
Tablo 11. Okul yöneticilerinin gözünde yapılması gereken etkinlikler.....	113
Tablo 12. Okul yöneticilerinin gözünde gerekli olan ortamlar.....	117
Tablo 13. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre planlamayı kimler yapmalı.....	119
Tablo 14. Okul yöneticilerinin gözünde serbest zaman eğitimi nasıl değerlendirilmeli.....	120
Tablo 15. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, serbest zaman etkinlikleri konusunda bakanlığa düşen görevler.....	121
Tablo 16. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, serbest zaman etkinlikleri konusunda yöneticilere düşen görevler.....	123
Tablo 17. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre etkinliklerde öğretmen rolleri.....	125
Tablo 18. İlkokul öğretmenlerinin gözünde SZE uygulamalarının gereklilik durumu..	127
Tablo 19. İlkokul öğretmenlerinin gözünde SZE için uygulama öncesinde yapılması gereken hazırlıklar.....	130
Tablo 20. Öğrencilerin SZE ile ilgili metafor kavramları.....	133
Tablo 21. Öğrencilerin SZE metafor açıklamalarının içerik analizi.....	135
Tablo 22. Öğrenci resimlerinde yer alan zaman aktiviteleri.....	136
Tablo 23. Öğrenci resimlerinde yer alan SZE araç-gereçleri.....	140
Tablo 24. Öğrenci resimlerinde yer alan canlılar.....	142
Tablo 25. Öğrenci resimlerinde duygu ifadeleri.....	144

Tablo 26. Gözlemci öğretmenlere göre öğrencilerin SZE'ye katılımları ve performansları ile ilgili görüşleri.....	146
Tablo 27. Gözlemci öğretmenlere göre SZE uygulayıcı öğretmenlerin yaklaşımlarına yönelik görüşler.....	147
Tablo 28. SZE'nin programdaki derslerle benzerlik ve farklılıkları ile ilgili görüşler..	148
Tablo 29. SZE'nin gözlemci öğretmen görüşlerine göre olumlu ve olumsuz yönleri...	150
Tablo 30. Öğrencilerin SZE uygulamalarında yaşadığı duygular.....	151
Tablo 31. Öğrencilerin SZE uygulamalarının sıklığı ile ilgili görüşleri.....	153
Tablo 32. Öğrencilerin SZE'de uygulanmasını istedikleri etkinlik önerileri.....	154
Tablo 33. Öğrencilerin evde yaptıkları paylaşımlar hakkındaki veli görüşleri.....	155
Tablo 34. Öğrencilerin veli gözünde SZE uygulamaları ile birlikte okula karşı geliştirdikleri tutumları.....	156
Tablo 35. Velilerin SZE uygulamalarının ders programlarına girmesi ile ilgili görüşleri.....	157

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Oakey'in (1990) serbest zaman eğitimi.....	19
Şekil 2. Rokeach'in (1973) yaptığı değerler sınıflandırması.....	24
Şekil 3. Araştırmacı tarafından geliştirilen ülkelere göre değerler şekli.....	30
Şekil 4. Farh ve Cheng'in (2000) paternalist liderlik üzerine geliştirdiği model.....	65
Şekil 5. Aycan'ın (2006) paternalist liderlik üzerine geliştirdiği model.....	66
Şekil 6. Bu araştırmada izlenen araştırma sürecine ilişkin basamaklar.....	83
Şekil 7. Araştırmanın gerçekleştiği sınıf ortamından görüntüler.....	84

KISALTMALAR

- KKTC:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti için kullanılmıştır.
- MEB:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı için kullanılmıştır.
- SZE:** Tüm Dünya’da uygulanan ve öğretmen gözetiminde, okul saatleri içerisinde yapılan Serbest zaman etkinlikleri için kullanılmıştır.
- SZED:** İlkokullarda uygulanması planlanan ve araştırmada uygulamaları yapılan Serbest Zaman Etkinliklerin Dersleri için kullanılmıştır.
- DE:** Serbest zaman dersleri ile birlikte öğrencilere kazandırılması planlanan değerlerin tamamını kapsayan değerler eğitimi için kullanılmıştır.
- O.Y.:** Paternalist liderlik özelliklerine sahip okul yöneticileri için kullanılmıştır.
- Ö.:** İlkokullarda görev yapan ve araştırmada paternalist lider olarak belirlenen okul yöneticilerinin okullarında görevli öğretmenler için kullanılmıştır.
- V.:** Alasya İlkokulu 3 Kırmızı sınıfında öğrenim gören öğrenci velileri için kullanılmıştır.
- G.Ö:** Alasya İlkokulunda görev yapan ve SZD uygulamalarını gözleyen, gözlemci öğretmenler için kullanılmıştır.
- Öğ.:** Alasya İlkokulu 3 Kırmızı sınıfında öğrenim gören öğrenciler için kullanılmıştır.

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç, alt amaçlar, önem, sınırlılıklar ve ilgili tanımları bulunmaktadır.

Problem Durumu

Gelişen ve değişen Dünya düzeni ve teknolojik alandaki gelişmelere bakıldığı zaman, günümüz çağında bulunan çocuklar sürekli olarak televizyon, telefon, tablet, internet gibi teknolojik araç-gereçleri ellerinde bulundurmaktadırlar. Teknolojinin bu derece kolay ulaşılabilir olması ve hayatımızda önemli bir yer kaplaması sonucunda, okullarda yer alan ve öğretmen merkezli, teknolojiden yoksun olan eğitim şartları öğrencileri derse karşı güdülemede yetersiz kalmıştır. Öğrenciler, sosyal varlık olma, etraflarında olup bitenlerden haberdar olma, paylaşımda bulunma gibi faaliyetlerden uzaklaşarak; teknolojik araç-gereçlerle yalnızlaşma ve iç dünyalarında yaşama durumuna gitmişlerdir. Öğrencilerin yeniden güdülenmesi, sosyalleşmesi, çevreye ayak uydurma, farkındalıklarını artırma amacı ile araştırmacılar; teknoloji kullanımının da içinde bulunduğu ve birtakım becerilerle, değerleri de kapsayan 21.yüzyıl becerileri ortaya koymuşlardır. Bu becerilerin belirlenmesi ile birlikte, gündeme bu becerilerin nasıl kazandırılacağı gelmiş ve araştırmacılar öğrencilere beceriler kazandırmak için “okul dışı öğrenme etkinliklerinin” önemini vurgulayarak bunlardan nasıl yararlanılabileceğini araştırmaya başlamışlardır (Tsai, 2006; Siegel, 2007; Öztürk, 2010; Karppinen, 2012) .

Okul dışı öğrenme etkinlikleri, okulda veya okul ortamı dışında gerçekleştirilen, eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda hazırlanan, kişilik geliştirme amaçlı, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Binbaşıoğlu, 2000). Çevre eğitimi, dış etkinlikler ve kişisel-sosyal gelişimi destekleyen etkinlikler ise okul dışı eğitimin bileşenleri olarak ifade edilmektedir (Higgins ve diğ., 1997).

Karademir’e (2013) göre, okul dışı eğitim ve öğrenme faaliyetlerinden birisi de, “Serbest Zaman Etkinlikleridir (SZE)”. Serbest zaman kavramı, Uluslararası Serbest

Zaman İnceleme Grubu tarafından: Kişinin; mesleki, ailevi ve toplumsal görevlerini yerine getirdikten sonra özgür iradesi ile girişebileceği; dinlenme, eğlenme, bilgi veya beceri geliştirme, toplumsal yaşama gönüllü olarak katılma gibi bir dizi uğraş şeklinde tanımlanır (Akt: Şen, 2013). Dündar ve Karaca (2011), serbest zaman etkinliklerinin Dünya'daki ülkelerin eğitim müfredatlarına uzun zaman önce “Serbest Zaman Etkinlikleri Dersi” (SZED) olarak girdiğini belirtmişlerdir. Bozpolat'ın (2016) aktardığına göre ise, serbest zaman etkinliklerinin Türkiye'deki ilköğretim kurumlarına girmesi 2010-2011 yılında gerçekleşmiştir. Bu gelişmelere rağmen günümüzde, ülkemizdeki eğitim müfredatlarında şu an için böyle bir ders veya etkinlik bulunmamaktadır.

Araştırmalara göre SZE; öğrencilerin psikolojik yönden kendilerini daha aktif, girişken, güvenli ve kaygı düzeyleri az bir şekilde hissetmelerini sağlamaktadır (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005). Bunun yanında serbest zaman eğitimi öğrencilere; düşünmek, erdemli olmak, sevgi, heyecan ve bilgelik gibi özellikler katmaktadır (Gökçe, 2008). Torkildsen'e (2005) göre; okullarda serbest zaman dersleri ile birlikte öğrencilerin özgürlükleri, boş zamanlarını etkili biçimde kullanma konusundaki farkındalıkları, planlama ve plan yapma becerileri artmaktadır (Akt: Gültekin ve diğ., 2013).

Serbest zaman etkinlikleri ve bu etkinliklerden oluşan derslerin faydaları göz önüne alındığı zaman, araştırmacılar böylesi etkili zamanların, planlı ve öğretmen kontrolü ile yapılması halinde öğrencilerin; psikolojik, fizyolojik ve sosyal yönden gelişirken, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinden toplumların ortak olarak benimsedikleri ve Dünya'da “Evrensel Değerler” olarak kabul görmüş değerler açısından da eğitilebileceklerini düşünmektedirler.

Değer, temelinde insan kavramı olan, herhangi bir birey, durum, olay, varlık karşısından kişinin gösterdiği duyarlılıktır (Yaman, 2012). Değer; bir toplumun veya grubun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâki ilke veya inançlardır (Özgüven, 1999). Değer kavramına ait tanımlamalarda, değerlerin ülkenin veya toplumun yapısına göre değişkenlik gösterdiğini, toplumların doğru ve yanlışlarına göre şekillendiğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte, Dünya'nın

birçok ülkesi tarafından kabul gören ve nereye gidilirse gidilsin, toplumdaki topluma değişiklik göstermeyecek olan; insan sevgisi, çevre farkındalığı, saygı, farklılıklara saygı vb. gibi evrensel olan değerler de vardır.

Değerler bireylerin sosyalleşmesi süreci içerisinde yer alır ve hayat boyu devam eder (Ekşici ve diğ., 2006). Değer eğitiminde, değerlerin öğretilmesinin yanında, çevredeki bireylerin bu değerleri ne derece benimsedikleri ve benimseyerek öğrettikleri de önemli bir boyutu oluşturur (Tokdemir, 2007; Gündüz, 2015). Değer eğitiminde, rol model alınarak yapılacak eğitim etkili bir yöntemdir. Bu nedenle, içerisine evrensel değerlerin yerleştirilmesi ile geliştirilecek serbest zaman etkinlik programlarının uygulayıcısının, sınıf ortamında bulunan öğretmenlerin olması ile birlikte; bu uygulamaların desteklenmesi ve yönetiminde, öğretmenlere yol gösterici ve onları destekleyici, yeniliğe açık ve kazandırılması istenilen becerilere, değerlere sahip olan rol model oluşturabilecek okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çıkılan bu yolda, eğitimin bütün paydaşlarına ihtiyaç duyulmasına rağmen; etkinliklerin planlama, uygulama ve geliştirilmesi aşamasında, en etkili kişiler şüphesiz ki okul yöneticileri olacaktır.

Araştırmada çalışmak için seçilen yöneticilerin, liderlik stilleri arasından özellikle paternalist liderlik stiline sahip olmaları aranan bir ön koşul olmuştur. Paternalist Liderlik kavramı, toplumlar arası kültürel farklılıklar nedeni ile ortaya çıkmış ve Westwood (1997) tarafından, liderin bir baba şevkati ile astlarına gösterdiği saygı ve sevecen yaklaşım şeklinde tanımlanan bir kavramdır. Paternalist liderlik kavramı; astların meslekteki hayatlarının aile anlayışı ile yönetilmesi, bunun sonucunda ise üstlerine sadakat ve itaati yansıtılmalarına dayalı bir ilişkiden oluşur (Aycan, 2007). Paternalist Liderlik, “baba” kavramı ile sembolleşen, liderin kendi menfaatlerini göz ardı ederek; astlarının yararları doğrultusunda karar almalarını gerektirecek fedakarlık, sevgi ve koruma duygularına dayanır (Erkuş ve diğ., 2010). Kısacası Paternalist Liderlik, liderin sahip olduğu güç ve otoritenin, yardımseverlik ve şevkat gibi değerlerle birleşmesi ile oluşur (Köksal, 2011; Özkoç ve Çalışkan, 2016).

Paternalist liderlik, ilk anda otokratik lider özelliklerine sahip bir stil olarak görünse de; ailenin çocuklarına karşı gösterdiği ilgi ve şevkate benzeyen yönü ve sahip olduğu değerlere olan bağlılığı ile otokratik liderlikten ayrılır. Paternalist liderlikte; hem

bir denetim, hem üst düzey bir ilgi, hem de örgüt kültürü ile örgütün içinde bulunduğu çevreye ait değerlere sahip bir saygı söz konusudur (Erben, 2004). Paternalist liderlikte, ast-üst ilişkisi geleneksel anlamdan çıkar ve bir aile atmosferi içerisindeki manevi değerleri çağrıştırır (Erkuş ve diğ., 2010). Pellegrini ve Scandura'ya (2006) göre, paternalist liderlik otoritenin saygı ve ilgi değerleri ile birleşimi olarak tanımlanır.

Farh ve Cheng (2000), paternalist liderlik modelini “otoriter güç”, “iyiliksever davranışlar” ve “ahlaki değerler” olarak üç kısımda inceler. Otorite boyutunda, çalışan üzerinde kesin kontrol sağlama; iyiliksever boyutunda çalışanların ve çalışan ailelerinin refahını sağlama; ahlaki boyutunda ise liderin kişisel dürüstlüğü ve toplumsal değerlere verdiği önem yer almaktadır. Otoriterlik boyutunda; sorgulama olmaz, örgütteki bireyler üzerinde mutlak kontrol söz konusudur ve çalışanların kesin olarak emirlere uyması beklenir. İtaat üzerine kurulmuş bir yapıdır (Cheng ve diğ., 2014). İyilikseverlik boyutunda; örgüt çalışanlarının iyiliği ve mutluluğu için hayatlarının tamamında onların ihtiyacı olan destek ve ilgiye dönük davranışların gösterilmesi söz konusudur. Ahlaki değerler boyutunda ise; liderlik özelliklerini tüm çalışan ve örgüt yararına kullanmak, toplumdan ve çalışanlarından beklenen saygıyı kazanmak ve herkesin kazanmasına katkı koymak söz konusudur. Farh ve Cheng'in modelinde; liderin, dürüstlük ve evrensel etik değerlerine sahip olması dikkat çekilen ve beklenen bir durumdur (Farh ve Cheng, 2000; Kurt, 2013; Tetik ve Köse, 2015).

Literatüre bakıldığı zaman, serbest zaman etkinlikleri ile ilgili yapılan uygulamalarda; fen eğitimi konuları, çevre eğitimi konuları, beceri geliştirme etkinlikleri gibi uygulamalardan yararlandığı görülmüştür. Bununla birlikte, literatürde serbest zaman etkinlikleri içerisinde değer eğitimi konusuna yönelik planlanan veya uygulanan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu eksiklikten dolayı araştırmada, ilkökul öğrencilerine uygulanacak olan serbest zaman etkinlikleri ile değer eğitiminin yapılması ve evrensel değerler arasından seçilen on beş tane değer kazandırılması amaçlanmıştır. Serbest zaman etkinlikleri ile ilgili yapılan araştırmaların bir diğer eksikliği ise, bu etkinliklerin uygulanması aşamasında okul yöneticilerinin rolünün tartışılmamış olmasıdır. Belirlenen bu eksiklik doğrultusunda; Farh ve Cheng'in (2000) modelindeki gibi otoriterlik ve yardımseverlik faktörünü birleştirerek; ahlaki değerlere sahip ve bu ahlaki değerler sayesinde saygınlık kazanan, yeniliği destekleyici, rehberlik sağlayabilecek liderler

olması açısından, paternalist liderlerle çalışılmış ve bu yöneticilerin uygulamalara olan etkisine bakılmıştır.

Amaç

Eğitim, bireyin dünyaya geldiği ilk günden itibaren temelde ailede başlamasına rağmen; planlı bir öğretim faaliyeti şeklinde gerçekleşmesi bireyin okul ile tanışması ile başlar. Öğrencilere yönelik yapılacak olan ve zaman alacak değer ile beceri geliştirme faaliyetleri uzun bir süreç gerektiren eğitimlerdir. Bu eğitimlerin küçük yaşlarda başlaması ve zamanla bireye kazandırılarak, yaşam boyunca benimsenmesi istenir. Bu nedenle bu araştırmada öğrencilerin ilk eğitim hayatlarına adım attıkları ilkokullarda; Paternalist liderlik temelinde, değer eğitimlerinin serbest zaman etkinlikleri içerisinde geliştirilmesi ve yönetimi amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

Alt Amaçlar

Uygulama Öncesindeki Boyut ile İlgili Alt Amaçlar:

1. Paternalist Liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri ile ilgili görüşleri nedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin Serbest Zaman Etkinlikleri ile ilgili görüşleri nedir?

Uygulama Sırasındaki Boyut ile İlgili Alt Amaçlar:

1. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik metaforları nelerdir?
2. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin resimlerinde Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik çizimleri nelerdir?
3. Öğrencilerle yapılan Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik uygulama ve etkinlikleri gözleyen öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Uygulama Sonrasındaki Boyut ile İlgili Alt Amaçlar:

1. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yapılan Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik uygulamalarla ilgili görüşleri nelerdir?
2. İlkokul 3. sınıf öğrenci velilerinin, öğrencilerle yapılan Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik uygulamalarla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Paternalist Liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin Serbest Zaman Etkinliklerinin uygulanması sürecine yönelik düşünceleri nasıldır?

Önem

Ülkemizdeki okullarda okutulacak dersler, ders saatleri ve derslere ait eğitim programları, her yıl eğitim-öğretim yılının başında KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve okullara duyurulmaktadır. Hazırlanan bu dersler ve derslerin kapsamı ile ilgili yayınlanan “Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi” eğitim programları kitapçığı incelendiği zaman, günümüzde serbest zaman etkinlikleri, serbest zaman dersleri veya değer geliştirmeye yönelik bir ders içeriğinin yer almadığı görülmektedir (TEPGP, 2017).

Yapılan bu araştırma ile eğitimin içinde yer alan tüm paydaşların bazı kazanımlar elde edeceği düşünülmektedir. Bu araştırma; ilkokullarda öğretmen gözetimi ve kontrolü ile önceden planlanan serbest zaman etkinliklerinin içeriklerinin ne olabileceği ve nasıl yapılacağı, bu etkinlikler içerisinde değerlerin nasıl işleneceği konularında örnek bir model geliştirilmesi açısından, önem taşımaktadır. Geliştirilecek olan bu model, MEB’e eğitim programlarında bu eğitimin yer alması konusunda yol gösterici olacaktır. Ayrıca bu eğitimlerin yürütülmesi konusunda sınıf ortamlarında aktif rol alacak öğretmenlerin ve öğretmenleri destekleyici yöneticilerin konu ile ilgili eğitimlerden geçmesi gerektiğinin önemini hangi boyutta olduğunu ortaya koyacaktır.

Bu çalışma ile öğrencilere kazandırılması istenen ve 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan “evrensel değerler” konusunda farkındalığın sağlanması, öğretmen ve okul yöneticilerinin bu konularda yapılabilecekler hakkında fikir sahibi olması beklenmektedir. Ekşi ve Katılmış (2011) araştırmalarında, tüm toplumlar tarafından

ortaklaşa kabul edilen “Evrensel Değerler” olduğunu ve bu değerlerin öğretiminde eğitim kurumlarında planlanmış olarak yapılacak olan faaliyetlerin önemini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin eğlenerek eğitim alabilecekleri ve beceriler kazanabilecekleri, sınıf dışında da eğitimin gerçekleşebileceğine dayalı olan bu araştırmada okul dışı öğrenme yaklaşımının öneminden yola çıkmıştır. Okul dışı öğrenme; okul içinde veya okul dışında gerçekleştirilen, eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda hazırlanan, kişilik geliştirme amaçlı, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Binbaşoğlu, 2000). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi araştırmada, öğrencilere okul içinde veya dışında, okul yönetimin bilgisi dahilinde, öğretmenler tarafından planlı olarak bazı beceri ve değerleri kazandırmanın mümkün olduğunu ortaya koyma çabası vardır. Bu çabanın olumlu sonuçlanması halinde; öğrenci velilerinin akademik dersler ve başarılar dışında, birtakım beceri ve değerlere sahip bireyler yetiştirilmesinin de önemini fark etmelerine katkı konulacaktır.

Araştırmanın diğer bir özgün tarafı ise, KKTC’de bu konuda daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır.

Sınırlılıklar

Araştırma; 2018-2019 eğitim öğretim yılında, KKTC MEB’e bağlı ilkokullarda görev yapan paternalist liderlik özelliğine sahip okul yöneticileri, istenilen özelliklerdeki yöneticilerin okullarında görev yapan ilkokul öğretmenleri ve gözlemci öğretmenler, paternalist özellikteki bir liderin yönetici olarak görev yaptığı ilkokulda bulunana 3 Kırmızı sınıfında öğrenim gören ulaşımı kolay 33 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Yöneticisi (Okul Lideri-Müdür-İlkokul müdürü): Herhangi bir ilkokula müdür olarak atanan bir öğretmeni anlatır.

Paternalist Liderlik: Güçlü otoriteyi, astlara karşı ilgililik ve saygılılıkla birleştiren dost canlısı bir stile sahip olan okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik stili.

Öğretmen: Bakanlığın ve Bakanlığa bağlı eğitim ve öğretim kurum ve kuruluşlarının yürütmekle yükümlü olduğu eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerektirdiği asıl ve sürekli görevleri yerine getiren sürekli personeli anlatır.

Öğrenci: Eğitim kurumlarında verilen eğitimden yararlanan bireyleri anlatır.

Veli: Araştırmalarda bahsedilen öğrencilerin anne ve babalarını veya yasal olarak öğrencilerin sorumluluğunu taşıyan yetişkinleri anlatır.

Serbest Zaman Etkinliği: Serbest zaman etkinlikleri; aile ve kişisel gereklilikleri yerine getirdikten sonra geriye kalan zamanda, kişiye bağlı ve zorlama olmaksızın sürdürülen, zorunlu olarak yapılması gereken aktivitelerin dışında kalan etkinliklerdir.

Değer Eğitimi: Gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurma amacı ile toplumun sahip olduğu gelenek, görenek ve kültürü, değerleri gelecek nesillere aktarma çabası ile yapılan eğitimidir.

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Zaman

Zaman, tüm varlıkların yaşam ölçüsü olan, biriktirilmeyen, ödünç alınıp verilemeyen, tekrarı mümkün olmayan; kullanılan ve kaybedilen, ölçülebilir ve bölümlenebilir bir kavramdır (Ergenekon, 2013). Başka bir deyişle zaman kavramı; alış-verişi olmayan, para ile satın alınamayan, saklanması imkansız, sadece kullanılan ve kaybedilen bir kaynaktır. Passig (2005)'e göre zaman; herkesin bilincinde yer alan fakat dokunulmazlığı olmayan soyut ve tanımlanması zor bir kavramdır.

Araştırmacılar zaman kavramını değişik şekillerde bölümleme ve sınıflamalarla açıklamaya çalışmışlardır. Meyer, Brightbill ve Sessoms'a (1970) göre zaman, çalışma zaman ve çalışma dışı zaman olarak iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümlenmeler ise kendi içerisinden şu şekilde gruplandırılmıştır:

- Çalışma zamanını; işe bağlı zaman, iş dışında kalan ancak işe hazırlık veya geliş-gidişi kapsayan zaman, normal mesai saati dışında olan fakat mesleki uğraşları kapsayan zaman.
- Çalışma dışı zaman; bireysel ihtiyaçlar ve varoluş ile ilgili (yemek, uyku, vücut bakımı) aktiviteleri kapsayan zaman, dinlenme, boş zaman ve rekreasyon.

Zaman ile ilgili başka bir bölümlenme ise, Tezcan (1994) tarafından şu şekilde yapılmıştır:

- Varolmakla ilgili zaman; beslenme, uyuma, kişisel bakım ve temizlik gibi yaşamın devamı için zorunlu olan aktiviteleri kapsayan zaman.
- Geçim ile ilgili zaman; yaşamak için gerekli olan maddi kazancın kazanıldığı, iş ile veya mesleki uğraşla geçen zaman.
- Serbest zaman; eğlence, dinlenme ve boş zaman etkinlikleri için kullanılan zaman.

Zaman ile ilgili birçok farklı araştırmacının, kendilerine özgü tanımlamalar yapmış olması ile birlikte, tanımlarda da gördüldüğü gibi temelde; zamanın durdurulamadığı vurgulanmaktadır. Zamanın akıp gittiği düşünöldüğünde, zaman kavramında etkin kullanımın önemi ortaya çıkar. Zamanın etkin kullanılması için zaman bölümlemesinin ve bölümlemelere ayrılacak vaktin iyi planlanması gerekir.

Serbest zaman kavramı

Zaman kavramı açıklanırken yapılan bölümlmeler içerisinde boş zaman olarak ifade edilen zaman dilimi, Uluslararası Serbest Zaman İnceleme Grubu tarafından “serbest zaman” olarak adlandırılmaktadır. Araştırmacılar tarafından kavram olarak “boş zaman” kullanımının, işe yaramayan zamanı ifade ettiğı ve olumsuzluk belirttiğı düşünölmüş, bundan dolayı “serbest zaman” kavramının kullanımı desteklenmiştir (Metin, 2007). İngilizce karşılığı “leisure” olan serbest zaman; Latince “izin verilmiş veya serbest olmak” anlamına gelen “licere” kelimesinden türemiştir (Gülaçtı, 2009).

Serbest zaman; aile ve kişisel gereklilikleri yerine getirdikten sonra geriye kalan, kişiye bağı ve zorlama olmaksızın sürdürölen zaman; hiçbir cinsiyet, ırk, din vb. ayrımlara bakılmaksızın tıpkı eğitim, sağık ve çalışma gibi bir temel hak; zorunlu olarak yapılması gereken aktivitelerin dışında kalan zaman; ödöl veya maddi kazanç beklemezsizin kişinin kendi istekleri doğrultusunda zihinsel ve fiziksel aktivitelere bağı gelişen zaman gibi farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılmış bir kavramdır (Kocayörük, 2000; Sivan ve Ruskin, 2000; Stokowski, 1994; Süzer, 2008). Uluslararası Serbest Zaman İnceleme Grubu tarafından ise “serbest zaman” kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır: Kişinin; mesleki, ailevi ve toplumsal görevlerini yerine getirdikten sonra özgür iradesi ile girişebileceğı; dinlenme, eğlenme, bilgi veya beceri geliştirme, toplumsal yaşama gönüllü olarak katılma gibi bir dizi uğraştır (Akt: Şen,2013).

Serbest zaman kavramı, çok eski zamanlardan itibaren konuşulan ve çalışma hayatı ile birlikte ortaya çıkan bir kavramdır. Bu nedenden ötürü serbest zaman

kavramını incelyen bir kısım araştırmacı, kavramı modernleşme öncesi serbest zaman ve sanayi devrimi sonrasında serbest zaman olarak iki farklı aşamada ele almaktadır (Akyüz, 2015). Özellikle sanayileşme ile birlikte Batı Avrupa ve Amerika'da önemi daha da artarak gelişen serbest zaman kavramı, sanayileşmenin sonucunda artan çalışma saatlerinin fazlalığı nedeni ile zamanla insanların çalışması kadar, çalışma dışında geçirdikleri zamanın verimliliğinin de önemsenmeye başlanmasına neden olmuştur (Fung ve Tsai, 2008). Bu önemseme, serbest zaman endüstrilerinin ortaya çıkmasına ve dinlenme, turizm, tatil, hobi, spor tesislerinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Ağaoğlu, Taşmektepligil ve Bayrak, 2005; Baran 2005).

Kapani'ye (1991) göre, serbest zaman kavramı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 24. maddesine de taşınmış ve şu şekilde ifade edilen bir hak olmuştur: "herkesin iş dışında dinlenme vakitlerine ihtiyacı vardır. Bu nedenle belli dönemlerde ödenekli olarak kişiye tatil hakkı tanınmalıdır."

Serbest zaman kavramı ile ilgilenen sosyolog Joffre Dumazedier, insan yaşamındaki yaş, cinsiyet, çevre gibi pek çok farklı faktöre bağlı olarak değişen üç tane serbest zaman fonksiyonundan bahsetmiştir. Eğlenme (divertissement), kendini geliştirme (developpement), kendini bırakma (delessement) olarak belirlenen bu fonksiyonlar 3D olarak ifade edilmektedirler (Bucher, 1972). Bu fonksiyonlar arasından en çok, kendini bırakma (dinlenme) dikkat çekerken tarih boyunca önemli bir fonksiyon olarak değerlendirilmiştir. Kaygıdan, stres ve iş yaşamından uzak olan neşeli anları ifade eden eğlence fonksiyonu olurken; plansız bir şekilde ortaya çıkan ve sonucunda insanın kendini geliştirmesi, ilgi duyduğu alanlarda yoğunlaşmasını ifade eden ise kendini geliştirme fonksiyonu olarak ifade edilmiştir (Foulquie, 1994; Karaküçük, 2008).

Serbest zaman günümüzde, çalışma yaşamının insan hayatı üzerinde oluşturduğu yorgunluk, monotonluk ve baskıyı azaltmak; insan gücünden daha kısa sürede yararlanarak yeterli üretimi sağlama ve insana dinlenme süreci kazandırma anlayışına bağlı olarak gelişmektedir (Eti, 2010).

Serbest zamanın kişiye getirileri

Serbest zaman uygulamaları araştırılırken; Beard ve Ragheb (1980) serbest zaman tatmin ölçeği geliştirme çalışmaları sırasında, serbest zamanın etkili kullanımına ilişkin; psikolojik, eğitim, sosyal, fizyolojik, estetik ve rahatlama boyutlarını ortaya koymuşlardır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda kişinin, planlı serbest zaman geçirmesiyle, psikolojik (eğlence, güven ve başarı hissi), eğitim (çevreyi anlama ve kendini tanıma), sosyal (başka bireylerle olan ilişkiler), fizyolojik (sağlıklı kalma ve beden sağlığı), estetik (iyi tasarlanmış ilginç zaman) ve rahatlama (stresli durumdan kurtulma) boyutlarında tatmin olma durumlarının arttığı gözlemlenmiştir (Sevil, 2015).

Serbest zaman konusu ile ilgili araştırmalarda, serbest zamanın insanlar açısından getirdiği olumlu katkıları araştırılarak konu ile ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır (Gökçe, 2008; Kovacs, 2007; Lewis, 2003; Ngai, 2004; Öpözlü, 2006; Pearson, 2008; Szüer, 2008; Şen, 2013; Trenberth ve diğ., 1999). Elde edilen bulguları şu şekilde maddeleştirebiliriz:

- Serbest zaman bireye fiziksel olarak hareket etme ve fiziki sağlık kazandırır,
- Serbest zaman kişinin iyi ruh hâli kazanmasına, kendine güveninin gelişmesine katkı sağlayarak olumlu ruh sağlığı gelişimine destek olur.
- Serbest zaman kişinin istediği gibi hareket edebileceği, özgürlük kazandığı zamanlardır.
- Serbest zaman kişinin toplumsallaşmasına, kendisini toplumdaki bir gruba ait hissetmesine yardımcı olur.
- Serbest zaman iş yaşamı veya eğitimden farklı olarak yeni bilgilerin ve konuların öğrenilmesine fırsat yaratır.
- Serbest zaman, kişinin kendi değerlerini sorgulamasına ve kendisi için önemli / önemsiz olan değerleri fark etmesine yardımcı olur.
- Serbest zaman, kişinin kendini tanımasını, kişisel beceri ve yeteneklerini fark edip geliştirmesini sağlar.
- Serbest zaman, kişinin yaratıcı gücünü geliştirir.

Serbest zaman etkinlikleri ve etkinliklerin değerlendirilmesi

Serbest zamanın etkili ve verimli kullanılmasının kişiye birçok getirisi olduğu ortada olan bir gerçektir. Burada önemli olan, bu zaman diliminin verimliliğini sağlamak için ne tür etkinliklerin yapılacağıdır. World Leisure and Recreation Association (WRLA) serbest zamandan yapılacak etkinlikleri kendi içerisinde iki sınıfa ayırmaktadır. Bu sınıflama “sıradan serbest zaman etkinlikleri (casual leisure)” ve “düzenli serbest zaman etkinlikleri (serious leisure)” şeklindedir (WRLA, 2003).

Sıradan serbest zaman etkinlikleri, çok az eğitim gerektiren veya hiç eğitim gerektirmeyen, tatmin edici etkinliklerden oluşan bir etkinlik sınıfıdır. Herhangi bir yoğunluk veya zorunluluk gerektirmez, yenilenme ve yeniden yaratıcılık geliştirmeyi destekler. Temel amacı eğlenmek ve zevk almak olan bu etkinliklere; kitap okumak, sohbet etmek, dinlenmek, şans oyunlarına katılmak, yemek, gezmek, dışarda zaman geçirmek vb. etkinlikler örnek gösterilebilir (Stebbins, 2007).

Sıradan serbest zaman etkinliklerinde en çok tercih edilen etkinlikler, hem eğitimi hem de eğlenceyi aynı anda yaşatan, “eğitici eğlence” etkinlikleridir. Bu etkinlikler bireylerin içinde buldukları dünyayı tanımalarına ve sosyal çevreleri ile ilişkiler kurmalarına katkı sağlayan; eğlence mekanlarına gitme, kitap okuma, film izleme vb. etkinlikleri kapsar (World Leisure Organization, WLO, 2001).

World Leisure Commission on Education (WLCE) (2000), sıradan serbest zaman etkinliklerinin kısa süreli doyum sağladığını, kariyer sunma veya kariyer gelişimi adına etkili olmadığını ifade etmektedir. Sıradan serbest zaman etkinliklerinde; yaratıcığı destekleyerek anlık veya tesadüfi keşifler sağlayabilir. Bununla birlikte yanlış seçim olarak tercih edilen bazı sıradan serbest zaman etkinlikleri; bireylerde kişisel sorunlar yaratmaya veya bireyin olağandışı davranışlar göstermelerine neden olabilir (WLO, 2001).

Serbest zaman etkinliklerinin ikinci sınıf olan, düzenli serbest zaman etkinleri ise; bireylerin kendilerine hitap eden ve hobilerini oluşturan etkinlikleri sistematik olarak takip etmeleri ile oluşan etkinlik çeşitleridir. Bu etkinliklerde bireyler belli bir

düzyeyde bilgi ve beceri kazanarak, yoğun bir doyum yaşarlar (Brown, McGuire ve Voelki, 2008).

Düzenli serbest zaman etkinlikleri herhangi bir maddiyat ve yoğun zaman harcamayı gerektirmez. Bireyler, bir bilim alanı (bitki bilimi, hayvan bilimi), doğa etkinliği veya beşeri bilimlerle ilgilenerek kendileirne düzenli serbest zaman etkinlikleri geliştirebilirler (Stebbins, 1999).

Araştırmacılar, bireylerin serbest zaman etkinliklerini değerlendirmeleri ile ilgili araştırmalar yapmakta ve bireylerin yaşamında serbest zaman etkinliklerinin önemini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Araştırmacılara göre, boş vakitlerde yapılan her etkinlik serbest zaman etkinliği değildir. Etkinliklerin serbest zamanı etkili bir şekilde değerlendirme olarak kabul edilebilmesi için, şu özelliklere sahip olması gerekir (Atmaca, 1997; Bayer, 1974; Gökmen ve diğ., 1985):

- Bireyin serbest zaman etkinliklerine katılımı gönüllü olmalıdır.
- Etkinlikler bireye doyum sağlamalıdır.
- Etkinliklerin değeri kişiye göre değişir, bu nedenle her kişinin etkinliklere verdiği değer farklılık taşımalıdır.
- Serbest zamanı değerlendirme biçimleri sonsuz şekilde olabilir.
- Serbest zaman değerlendirmeleri bireyin tamamen özgür olduğu zamanı kullanmaları ile ilgilidir.
- Serbest zaman etkinlikleri değerlendirilirken, doyum sağlayıcı ve zevk veren etkinlikler yapılmalı ve bu etkinlikler bireylerde psikolojik, sosyolojik, fizyolojik gibi gelişimleri de desteklemelidir.

Toplumların serbest zamanlarını anlamlı bir biçimde değerlendirmeleri ile ilgili araştırmalar yapan Meiskopf, bireyin yetmiş yıllık yaşam süresini inceleyerek, hangi etkinlikler için ne kadar zaman ayırdığını bulmaya çalışmıştır. Meiskopf'a göre, yaşam etkinliklerine harcanan zaman şu şekildedir (Akt. Arslan, 2010):

Tablo 1.

Meiskopf Yaşam Etkinliklerine Harcanan Zaman Çizelgesi

Yaşam Etkinlikleri	Etkinliklere Harcanan Yıl
Serbest zaman etkinlikleri	27
Uyku	24
İş	7.33
Eğitim	4.33
Yemek	2.33
Çeşitli işler	5
TOPLAM	70

Tablo'1 de görüldüğü gibi insan yaşamında en çok yer kaplayan yaşam etkinliği 27 yıl ile serbest zaman etkinlikleridir. İnsan yaşamında bu kadar büyük önem kaplayan serbest zaman etkinliklerinin etkili ve verimli kullanımının sağlanması ile birey hayatı daha kaliteli bir hal alacak ve bireyin hayata karşı doyumunu artacaktır. Bu nedenle verimli serbest zamanlar geçirilmesi için, bireylerin serbest zaman etkinliklerini değerlendirmeleri açısından eğitilmeleri gerekmektedir.

Serbest zaman eğitimi

Günümüzde eğitim sürecinde gelişen dünyaya ayak uydurmak için yaşanan teknolojik gelişmeleri takip etmek ve eğitim alanındaki faaliyetleri teknolojik yeniliklerle birlikte yürütmek gerekmektedir. Bu durum ise geleneksel eğitim-öğretim faaliyetlerinin değişmesini ve öğrenci merkezli, teknolojik gelişmelerden faydalanılacak ders dışı etkinliklerin eğitimde yer almasını getirmiştir. Yeşilyaprak'a göre (2010), geleneksel eğitimdeki öğrenciye bilgi yükleyerek sadece zihinsel gelişime önem verme anlayışı, günümüzde yerini yeni bir anlayışa bırakmıştır. Bu anlayışa göre, öğrencilerin sadece zihinsel gelişimlerini değil, her alanda gelişimlerini desteklemek amacı ile "Serbest Zaman Etkinlikleri" dersi ortaya çıkmıştır.

Serbest zaman etkinliklerinin eğitimde yer alması ile birlikte öğrencilerin psikolojik yönden kendilerini daha aktif, girişken, güvenli ve kaygı düzeyleri az bir şekilde hissettikleri görülmüştür (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005). Bunun yanında serbest zaman eğitiminin öğrencilere; düşünme, erdemli olma, sevgi, heyecan ve bilgelik gibi özellikler kattığı görülmüştür (Gökçe, 2008). Torkildsen'e (2005) göre; okullarda serbest zaman dersi ile birlikte öğrencilerin özgürlükleri, boş zamanlarını etkili biçimde kullanma konusundaki farkındalıkları, planlama ve plan yapmabilme becerileri artmıştır (Akt: Gültekin, Atalay ve Ay, 2013).

Dündar ve Karaca (2011), serbest zaman etkinliklerinin dünyadaki çeşitli ülkelerin okul müfredatlarına ders olarak, uzun zaman önce girdiğini belirtmişlerdir. Amerika'da 1918 yılında eğitimin yedi hedefi açıklanırken, serbest zamanın uygun kullanımı ile ilgili eğitimin gerekliliğine de değinilmiş ve Amerika'dan başlanarak birçok ülkede eğitimde serbest zaman eğitiminin yapılmasına yönelik hedefler ve programlar okul müfredatlarına girmiştir (Silvan ve Ruskin, 2000). Buna rağmen, Bozpolat'ın (2016) aktardığına göre ise, Türkiye'deki ilköğretim kurumlarının haftalık ders saatlerinin düzenlenmesi ve ilköğretimin ilk beş yılına seçmeli ders başlığı altında "serbest etkinliklerin" girmesi 2010-2011 yılında gerçekleşmiştir. Kuzey Kıbrıs'ta ise, 2014 yılında Temel Eğitim Programlarını Geliştirme Projesi kapsamında başlatılan ve hala daha devam eden projede, şu an için ilkököl müfredatına "serbest zaman dersi" veya "serbest zaman etkinlikleri dersi" gibi bir kavramın girmesi söz konusu değildir. Bunun yerine Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim Bakanlığı'nın haftalık ders saatleri çizelgesine yansıyan ve sadece ilkököl 2. kademe (9-11 yaş) öğrencilerini kapsayan "eğitsel etkinlik" saatleri öğleden sonraki okul saatlerinde yer almaktadır; fakat ne yazık ki bu derslerin işlenişi sözü edilen "serbest zaman etkinlikleri" kapsamında değildir. Çoğunlukla okul takımları hazırlama ya da belirli gün ve haftalarda tören hazırlığı gerçekleştirme biçiminde yürütölmekte, öğrencilerin sosyal, duygusal gelişimleri dikkate alınmamaktadır.

Serbest zamanın okul programlarında yer alması ile birlikte serbest zaman eğitiminin nasıl verileceği konusu da gündeme gelmiştir. Serbest zaman eğitimi, bireyin boş zamanlarını kendilerine ve toplumlarına yararlı olacak şekilde nasıl

kullanmaları gerektiğini gösteren eğitim olarak tanımlanır (Sarıkaya, 2013). Araştırmacılar, bu eğitimin verilmesi konusunda üç yaklaşım ortaya koymaktadırlar. Bu yaklaşımlardan ilki; serbest zaman eğitiminin, kalıplaşmış eğitim formlarından uzakta ve sosyal baskının olmadığı, yapılanmamış bir doğal ortamda yapılması gerektiğini savunur. İkinci yaklaşım ise birincinin tamamen zıttı olarak, serbest zaman eğitiminin, ağır çalışma yaşamı içerisinde sürdürülmesi gerektiğini ve sosyal ortamdaki uzak tutulmasının mümkün olamayacağını, bireylere günlük hayatlarında karşılaşılan tüm zorluklara rağmen, rahatlama ve eğlenmeyi öğretebilmeyi vurgulamakta ve günlük hayat içerisinde serbest zaman eğitiminin yer alması gerektiğini savunmaktadır. Üçüncü yaklaşım ise, serbest zaman eğitiminin bireysel değil toplumsal bir eğitim olması gerektiğini, mevcut yaşam şartları içerisinde, serbest zaman merkezleri, parklar, tatil tesisleri ve projeleri ile eğitim uygulamalarının gerçekleşmesi gerektiğini savunur (Arslan, 2010 ve Corijin, 1987).

Eğitimde “serbest zaman” etkinliklerinin yapılması ve serbest zaman kullanımının önemi, konu ile ilgili araştırma yapan araştırmacılar tarafından sürekli olarak vurgulanmaktadır. Araştırmacılar araştırmalarında; eğitimde “serbest zaman etkinlikleri”nin kullanımı ve serbest zaman eğitimi bireye neler kazandırmayı amaçlar?, Serbest zaman eğitiminin amacı nedir?, Neden serbest zaman eğitimi verilmelidir?, Serbest zaman eğitiminin verilmesi neden gereklidir? şeklinde, konu ile ilgili benzer sorular ortaya atmakta ve bunlara cevaplar üretmektedirler. Araştırmacıların bu sorulara verdikleri cevaplar şu şekilde maddelerle özetlenebilir (Carpenter ve Mead, 1982; Sarıkaya, 2013; Sarıkaya ve Şen, 2015; Sivan ve Ruskin, 2000; Terzioğlu, 2005; WLO, 2001):

- Serbest zaman eğitimi ile yaşam boyu öğrenme başlatılabilir,
- Birey yeteneklerinin ortaya çıkarılması ile verimli serbest zaman etkinliklerine yönelme göstermeleri sağlanabilir,
- Bireylere kendine uygun serbest zaman etkinliklerini seçebilmeleri için, serbest zamanın ne kadar geniş etkinlikler içerdiğini öğretmen gerekir,
- Serbest zaman yaşamın bir parçası olarak görülürse, birey kendine ait ideal bir serbest zaman yaratabilir,

- Serbest zaman konusundan yeterli bilgilendirmenin bireye sağlanması ile serbest zamanın insan hayatındaki önemi ve gerekliliği desteklenir,
- Serbest zamanın farklı boyutları bireye öğretilirse, kendilerine özgü kaliteli serbest zaman geliştirmeleri sağlanabilir,
- Serbest zaman eğitimi ile bireye, zamanı planlama ve etkili kullanma becerisi kazandırılabilir,
- Serbest zaman eğitimi ile bireye, doğru ve planlı yapılacak serbest zaman etkinlikleri süreci ile sosyalleşmenin artacağı, fiziksel ve ruhsal sağlığın destekleneceği öğretilir,
- Serbest zaman etkinlikleri ile yaşam kalitesinin artacağı öğretilir,
- Bireylerin serbest zamanda yapılacak aktivitelerle, fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzı kazanacakları gösterilir,
- Serbest zaman etkinliklerinin yapılması sonucunda, genel eğitim hedefleri ile ulusal kültür mirası arasında bağ kurulmasının destekleneceği öğretilir.

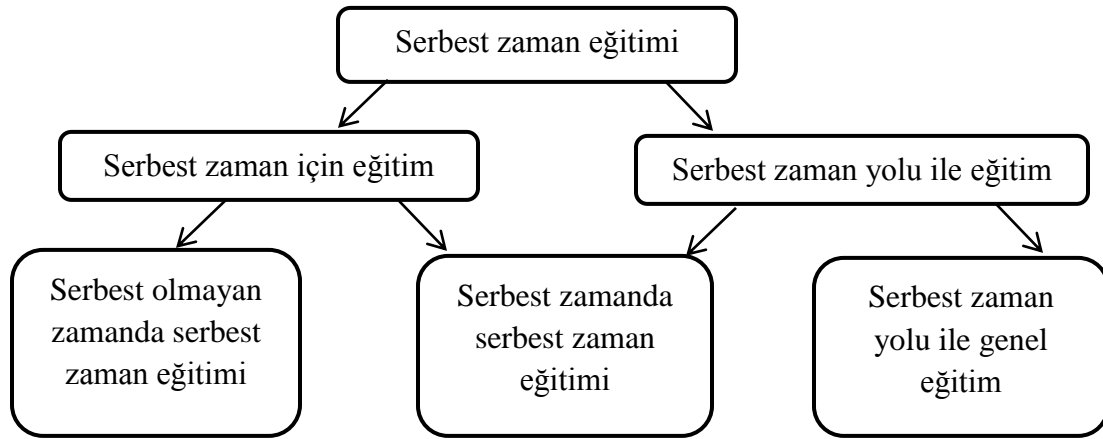
Serbest zaman eğitimi ile bireylere, serbest zamanlarını etkili bir biçimde değerlendirmeleri için, uygun seçenekleri arama ve seçenekleri bulma becerisi kazandırılır. Serbest zaman etkinliklerinin yaşam tarzı olması ile birlikte, kişi fiziksel yönden olduğu gibi, sosyolojik ve psikolojik yönden de gelişir.

The American Association for Leisure and Recreation (AALR), serbest zaman ve eğitim arasındaki bağı farklı iki bakış açısı ile ele alarak açıklar. İlk bakış açısında serbest zaman hakkında eğitim verilir, serbest zaman etkinliklerinin neler olduğu öğretilir. İkinci bakış açısında ise, serbest zaman etkinlik değil, eğitim ortamının kendisi olarak ele alınır. Serbest zaman boyunca; kamp, tatil, informal eğitim ortamları ele alınır (AALR, 2003). Bakış açısının birinde eğitim içerisinde serbest zaman etkinlikleri ele alınırken; diğerinde serbest zaman eğitimin kendisidir.

Serbest zaman için eğitim, konu ile ilgili bilgi ve beceriyi aktarmaya, tutum geliştirmeye yöneliktir. Okulda veya okul dışı herhangi bir kurumda, konu ile ilgili uzman, kurum görevlileri tarafından verilebilir.

Serbest zaman yolu ile eğitimde ise, eğitim bütünü ile serbest zaman içerisinde gerçekleştirilir. Serbest zaman, serbest zaman içerisinde yapılacak etkinlikler veya normal eğitim konuları bu süreç içerisinde işlenebilir.

Arslan'ın (2010) aktarımına göre, Oakey (1990) serbest zaman eğitimini şu şekilde sınıflandırarak açıklamaya çalışır:



Şekil 1. Oakey'in (1990) Serbest zaman eğitimi

Serbest zaman eğitiminde etkinlikler

Serbest zaman etkinliklerinin seçimi, yetişkinlerde kişinin sahip olduğu meslek, aile yapısı ve yaşadığı toplum yapısı ile bunlara karşı sorumlu olduğu ödevlerine göre değişiklik gösterebilir (Terzioğlu, 2005). Buna rağmen okullarda yapılacak serbest zaman eğitimi için kullanılacak etkinliklerin seçiminde daha farklı ve öğrencileri merkez alan değişkenlere göre serbest zaman etkinliklerinin belirlenmesi gerekir.

Alanyazında, serbest zaman etkinliklerinin seçimi ve etkinliklerin ne olduğu konusunda, ilgili araştırmacılar tarafından yapılan birbirinden farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır.

Bu sınıflandırmaların bazılarına bakacak olursak Ergin (1974) bu sınıflandırmayı; “yaratıcı etkinlikler, oyun ve sporu içine alan etkinlikler, öğrenme amaçlı etkinlikler, izleme etkinlikleri, bireysel etkinlikler ve grup etkinlikleri” olmak üzere beş basamakta sınıflandırmaktadır.

Hazar ile (1999) Hamamcı ve Duy (2005) ise, etkinlikleri “turistik etkinlikler, sosyal etkinlikler, sportif etkinlikler ve yaratıcı etkinlikler” olmak üzere dört başlık altında sınıflandırıp bu başlıkların altında bir dizi örnek etkinlikler sıralamaktadırlar.

Dumazedier (1991), serbest zaman etkinlikleri sınıflandırmasında, beş basamak kullanmakta ve basamaklandırmasında “fiziksel etkinlikler, sanatsal etkinlikler, pratik etkinlikler, entelektüel etkinlikler ve toplumsal etkinlikler” başlıklarına yer vermektedir.

Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, serbest zaman etkinliklerinin eğitim programlarına girmesi ile birlikte açıklanan serbest zaman etkinliklerinde ise tüm araştırmacılardan derlenerek oluşturulmuş 24 basamak bulunmaktadır. Bu basamaklar (T.C MEB, 2010): “drama etkinlikleri, tiyatro etkinlikleri, pantomim etkinlikleri, folklor etkinlikleri, müsamere etkinlikleri, müzik etkinlikleri, grup tartışması etkinlikleri, okuma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, yazma etkinlikleri, sergi etkinlikleri, gezi-gözlem etkinlikleri, inceleme-araştırma etkinlikleri, bilmece-bulmaca etkinlikleri, oyun etkinlikleri, film izleme etkinlikleri, bahçe etkinlikleri, bitki yetiştirme etkinlikleri, spor etkinlikleri, sanat etkinlikleri, satranç etkinlikleri, tarım etkinlikleri, yabancı dil öğretimi etkinlikleri, hayvan besiciliği etkinlikleri” olarak verilmektedir.

Değer Kavramı

Değer, temelinde insan kavramı olan, herhangi bir birey, durum, olay, varlık karşısından kişinin gösterdiği duyarlılıktır (Yaman, 2012). Değer; bir toplumun veya grubun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak

düşünce, amaç, temel ahlâki ilke veya inançlardır (Özgüven, 1999). Değer; hayatta önem verdiğimiz ve hayatımızın yönünü belirleyen; önem verdiğimiz ve arzu edilen durumlarla, arzu edilmeyen durumları gösteren; kabul edilen, onaylanır davranış standartlarını gösteren; davranışları etkileyen tutum, inanç ve düşüncelerden oluşur (Demircioğlu, 2013; Doğanay, 2006; Gari, Mylonas ve Karagianni, 2005; Yılmaz,2008).

Başka bir tanıma göre ise değer; arzu edilen, kişilerin hayatlarına klavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedeflerdir (Gündüz, 2015). Budak’a (2009) göre ise değer; belirli bir toplumda neyin iyi neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilebilir veya edilemez olduğu konusundaki ortak görüşler ve standartlardır.

İlk kez felsefe biliminde anlam bulan değer kavramı felsefede; insanın canlı ve cansız varlıklarla ilişkisinde, duygularında ve düşünce sürecinde algılanan durum olarak tanımlanır (Köknel, 2007). Sosyoloji biliminde ise değer kavramının tanımı; kişilerin ve nesnelerin önemliliği üzerinde yapılan değerlendirmelere bağlı olarak belirlenen ölçütler şeklindedir (Fichter, 2011). Psikolojiye göre ise değer; bireylerin davranışlarına yön veren kıstaslardır (Güngör, 2010).

Soyut bir kavram olan değer kavramı; değerli olduğuna inanılan, iyi olduğu düşünülen şeyler demektir (Kılıç ve Aktan, 2015). Bir şeyin değer olabilmesi için; kişiden kişiye ve toplumdaki topluma değişiklik göstermesi, değişken nitelikte olması, toplumsal uzlaşa ile belirlenmiş, sosyal hayatı düzenler nitelikte olması gerekir (Fichter, 2011; Yaman, 2012).

Değer kavramı ile ilgili, araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı görüş ortaya atılmıştır. Bu görüşlerin biri değerlerin mutlak olduğunu, diğeri ise değişebilir nitelikte olduğunu söylemektedir (Aydın ve Gürler, 2012). Bazı değerler, çağlar boyunca süren ve herkes tarafından, tüm insanlarca ortak olarak kabul edilen “adalet, sevgi, saygı vb.” değerlerdir. Bazı değerler ise, zamanın gelişimi ile değişiklik gösteren ve yerini yeni kavramlara bırakan değerlerdir.

Değerlerin sınıflandırılması

Değerler ve değer kavramına yüklenen tanımlar, farklı şekillerde algılandığı ve toplumdan topluma farklılık gösterdiğinden ötürü; değer kavramı ile ilgili yapılan sınıflandırmalar da çeşitlilik göstermektedir. Bazı araştırmacılar değer kavramına ait terimleri sınıflandırırken toplumsal değerleri dikkate almakta, bazı araştırmacılar ise bireysel değerleri dikkate almaktadırlar (Effert, 2015).

Değer kavramları konusunda yapılan ilk sınıflandırma, Scheler (1961) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmada değerler, basit ve kutsal değerler olarak ayrılmış ve incelenmiştir (Biçer, 2013). Ardından Hessen (1937) değerleri, duygusal ve ruhsal değerler olarak ikiye ayırıp incelemiş, 1937 yılında ise Rokeach değerleri amaç ve araç olarak sınıflandırıp belirlediği değerleri bu sınıfların içerisine yerleştirmiştir (Dacı, 2013).

Türk araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmalara bakıldığında zaman zaman 1993 yılında Güngör değerleri; ahlaki, iktisadi, dini, siyasi, estetik ve sosyal değerler olarak sınıflandırmıştır. Güngör'ün (1993) ardından ise başka bir Türk araştırmacı Ülken (2001), değerleri “içkin, aşkın ve normatif” olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır.

Alanyazında yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi değer konusunda birçok sınıflandırma yapılmış olması ile birlikte en fazla kabul görülen ve benimsenen değerler sınıflandırması “Rokeach, Spranger, Mengüşoğlu, Schwartz ve Fichter” tarafından yapılan sınıflandırmalardır. Bu sınıflandırmalara tek tek bakacak olursak aşağıdaki gibi bir alan taraması ortaya çıkmaktadır.

Spranger'in değer sınıflaması:

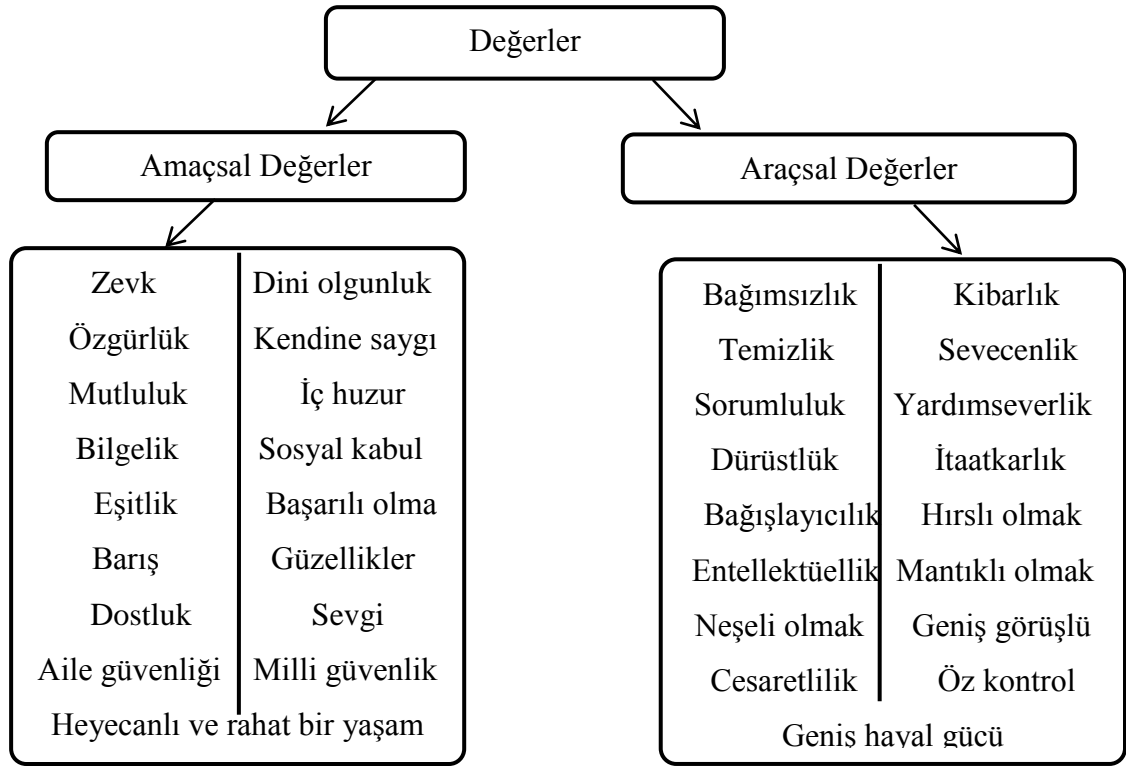
Spranger tarafından yapılan değer sınıflandırması 1928 yılına dayanan eski fakat günümüzde hâla daha geçerliliğini koruyan bir sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmada Spranger değerleri altı ana sınıf başlığı altında toplamıştır. Bu değer

sınıfları; “bilimsel değerler, sosyal değerler, ekonomik değerler, estetik değerler, siyasi değerler ve dini değerler”dir (Alagöz, 2012; Güngör, 2000).

Spranger değer sınıflandırmasını yaparken; bilimsel düşünme becerisi, bilgiyi uygulama, akılcı düşünme, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme, geçeğin peşinden gitme, muhakeme yapma gibi becerileri “bilimsel değerler” sınıfına; toplumsal geleneklere ve görgü kurallarına uyma, sevmeye, yardımcı olma, bencillikten uzak olma, hoşgörölü, sorumluluk sahibi, insan sevgisi gibi değerleri “sosyal değerler” sınıfına; tutumlu olma, kazancını idareli ve doğru kullanma gibi finansal değerleri “ekonomik değerler” sınıfına; hayal gücünü kullanma, sanatı önemseme, simetri ve uyum gibi değerleri “estetik değerler” sınıfına; liderlik, güç, yetkinlik, düşünce ve ifade özgürlüğü, demokrasi, hak değerlerini “siyasi değerler” sınıfına; dini inançlar, Allah sevgisi, evren bütünlüğünü düşünme gibi becerileri ise “dini değerler” sınıfına koymuştur (Alagöz, 2012; Güngör, 2000; Yiğittir, 2009).

Rokeach’ın değer sınıflaması:

Spranger’in ardından, 1973 yılında Rokeach, ayrı bir değer sınıflandırması kullanmış ve değerleri iki sınıfta toplamıştır. Bunların birincisi hayatın temel amaçlarını ele alan “amaçsal (terminal) değerler”, ikincisi ise belirlenen bu hayatın temel amaçlarına ulaşmak için gerekli davranışları ve davranış tarzlarını kapsayan “araçsal (instrumental) değerler”dir (Aslan ve Çalışkur, 2013; Erçetin, 2001; Yiğittir, 2009). Rokeach (1973) yaptığı sınıflandırmada kullandığı her başlık altında 18’er tane değer sıralamıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:



Şekil 2. Rokeach'ın (1973) yaptığı değerler sınıflandırması (Akt. Aslan ve Çalışkur, 2013)

Akbaş (2004), Rokeach tarafından yapılan bu değer sınıflandırmasının ve ifade edilen değerlerin birleşiminin, insan davranışlarını oluşturduğunu ifade etmekte ve değerlerin bazılarının bireysel, bazılarının ise toplumsal olduğunu vurgulayarak bireysel ve toplumsal değerlerin birbirlerinden ayrı düşünülmeceğini söylemektedir.

Mengüşoğlu'nun değer sınıflaması:

Alanyazında yer alan ve konu ile ilgili çalışmaları bulunan yabancı araştırmacıların ardından, Mengüşoğlu, 1988 yılında değerler konusunda, kendine özgü bir sınıflandırma yaparak değerleri üç sınıf altında toplamıştır (Aydın ve Gürler, 2012).

Mengüšoğlu'nun sınıflandırmasında; sevgi, güven, adalet, hak, doğruluk, saflık gibi değerlerin bulunduğu “yüksek değerler”, görgü kuralları ve gelenek-göreneklerin yer aldığı “davranış değerleri” ve son olarak yarar/çıkar sağlamak, kuşku duymak, kıskançlık, çekememezlik gibi duyguların yer aldığı “araç değerleri” yer almaktadır (Güzel, 2013).

Mengüšoğlu tarafından yapılan sınıflandırmada, hem olumlu hem de olumsuz duygulara yer verilmiş; bunların yanında ülkelerin kendi özellikleri ve sahip oldukları örf ve adetleri de unutulmamıştır.

Schwartz'ın değer sınıflaması:

Değer sınıflandırması konusunda çalışma yapan diğer bir araştırmacı ise Schwartz'dır. Schwartz 1992 yılında, Rokeach'ın amaçsal ve araçsal olarak sınıflandırdığı değer sınıflandırmasını geliştirerek; 10 sınıf ve toplam 56 değer olduğu yeni bir sınıflandırma yapmıştır.

Schwartz tarafından yapılan sınıflandırmada; “güç, güvenlik, öz yönelim, başarı, iyilikseverlik, evrenselcilik, uyarılma, hazcılık, gelenekseverlik ve uyuma” sınıfları bulunmaktadır. Bu sınıfların altında bulunan örnek değerler ise şunlardır (Çekin, 2012; Kapıkıran, Aral ve Körükçü, 2016; Kaplan, 2014; Özyurt 2015; Tokdemir, 2007):

***Güç:** Otorite, zenginlik, kabul görme, saygınlık kazanma, varlık gösterme kısacası toplumda sahip olunan sosyal statü ve insan üzerinde hakimiyet kurma.

***Güvenlik:** Kişisel güvenliği sağlama, ulusal güvenlik, aile güvenliği, temiz ve sağlıklı hissetme kısacası toplum ile uyumlu olma ve toplum içerisinde kendi devamlılığını sağlama.

***Öz yönelim:** Kişinin kendi ile barışık olması, keşfetme ve yaratma isteği, kendi amaçlarını seçme, diğer etkenlerden bağımsız olma kısacası düşünce ve eylem konularında çevreden ve diğer bireylerden bağımsız olma

*Başarı: Hırslı ve başarılı olma, bulunduğu konumda sözü geçen biri olma, etkili olma, zeki olma kısacası toplumda kabul görür şekilde kişisel başarıya sahip olma.

*İyilikseverlik: Dürüstlük, vefalı olma, gerçek bir dost olma, sorumluluk sahibi olma, sadık ve bağışlayıcı olma kısacası kişilere yönelik iyilik ve koruma duygusuna sahip olma.

*Evrenselcilik: Dünya’da barış, adalet, eşitlik, erdem sahibi olma, doğa ile bütünlük içinde olma, doğayı sevmeye ve koruma kısacası bütün dünya ve insanlık için iyiliği koruma.

*Uyarılma: Hayatta yeni heyecanlara açık olma, yenilik ve değişime açık olma, cesurlük kısacası heyecan ve yenilik arayışı içinde olma.

*Hazcılık: Hayattan zevk alma, zevke düşkünlük kısacası bireysel zevk ve haz duygusuna yönelme.

*Gelenekseverlik: Geleneklere saygı duyma, dini benimseme, hayatın getirilerini kabullenme, ılımlı olma, özel hayata saygı duyma kısacası dini fikirleri ve örfleri kabul etme.

*Uyma: İtaat etme, kibar olma, büyüklere değer verme, saygı gösterme, durum ve olaylar karşısında kendini denetleyebilme kısacası topluma aykırı davranmama ve başkalarına zarar vermeme.

Fichter’in değer sınıflaması:

Değerleri sınıflandırmak amacı ile kendine özgü bir sınıflama yapan diğer bir araştırmacı ise Fichter’dir (2011). Fichter yaptığı sınıflandırmasında üç ana sınıf kullanmıştır. Bu sınıflar: “Sosyal olarak bireyin kişiliğini etkileme seviyesine göre değerler, süreklilik gösteren ve ortaklaşa yapılmaya seviyesine göre değerler, kurumsal işlevlerine göre değerler”dir (Fichter, 2011).

Değerler sınıflandırmasında, ilk sırada kişinin kabullendiği ve kendi içinde içselleştirdiği, bu değerlere uyulmaması veya aykırı davranılması durumunda kişinin kendinden utanç ve suçluluk duymasına neden olacak değerler bulunmaktadır. Kişiler kendilerini bu değerlere bağlı kalma konusunda mecbur hissederler. Bu sınıfta yer alan değerler, kişinin alışkanlık haline getirdiği, uymaması durumunda suçluluk hissettiği fakat toplumsal olarak “daha az önemli” diye adlandırılacak değerlerdir (Güzel, 2013).

Fichter’in (2011) diğer değer sınıfı ise, kişi ve bulunduğu örgütler ile örgütlerde yer alan kişiler arasında işbirliğinin yapılmasının gerektiren değerlerin yer aldığı sınıftır. Bu sınıfın zirevesinde, toplum refahı için uyulması gereken değerler yer alır (Fichter, 2012).

Değerler konusunda yapılan sınıflandırmanın üçüncü basamağında ise, Fichter; kurumsal ve kurumların işleyişini basitleştirip kolaylaştıracak değerlere yer vermiştir. Bu değerler dini, ekonomik, sosyal ve siyasi değerleri içine almaktadır (Demirel ve Gürpınar, 2016).

Diğer değer sınıflamaları:

Yukarıda bahsedilen değer sınıflandırmaları, alanyazında en sık rastlanan ve en çok kullanılan değer sınıflamalarıdır. Bu sınıflamalar dışında alanyazında, yerli ve yabancı araştırmacılar tarafından yapılmış daha birçok değer sınıflamasına rastlamak mümkündür.

Spranger (1928) tarafından yapılan değer sınıflandırmasının ardından, Allport ve Vernon, 1931 yılında değer ölçümüne yönelik ilk ölçek çalışmalarını başlatarak bir araştırma yayınlamışlardır. Bu çalışmada değerleri insanlarla isimlendirip; gerçeği bulmaya değer veren (teorik adam), faydalı olanlara değer veren (ekonomik adam), güzellik ve uyuma değer veren (estetik adam), kişilere ve insan sevgisine değer veren (sosyal adam), güce değer veren (politik adam) ve birlik bütünlüğe değer

veren (dini adam) şeklinde bir sınıflama yapmışlardır (Harcar, 2005; Demirel ve Gürpınar, 2016).

Allport ve Vernon (1931) tarafından yapılan sınıflandırmanın ardından, 2000 yılında Güngör, bu değer ölçümü sınıfını geliştirerek ‐ahlaki değer‐ boyutunu da eklemiştir (Kaplan, 2014).

Lenski ve Lenski'ye göre ise değerler; pragmatik ve ideal değerler olarak sınıflandırılabilir. Pragmatik değerler; toplumdaki bireylerin sosyal varlık olarak hayatlarına devam etmek için birbirlerine muhtaç oldukları ve hem kendilerinin hem de toplumdaki diğer bireylerin faydalanacağı inançlardan oluşur. İdeal değerler ise; kendine verdiği önemi başka bireylere de verme, bütün insanların birlik ve bütünlük içerisinde kardeşçe yaşaması gerektiğine inanma gibi inançlardan oluşur (Erdoğan, 1989).

Kahle (1983) ise değerleri bireylerin verdikleri önemlere göre sınıflandırmaya çalışmıştır. Bu sınıflandırmasında ise; ‐hazcılık, empatik ve kendini gerçekleştirme‐ diye üç değer sınıfı kullanmıştır (Daghfous, Petrof, ve Pons, 1999).

Değerler konusunda yapılan sınıflandırmaların çeşitliliği ile birlikte ‐değerlerin önem sırası‐ diye bir tartışma da gündeme gelmiştir. Araştırmacılar, değerlerin sıralamadaki yerinin belirlenmesinde, o değer içinde bulunduğu toplumdaki kullanım yaygınlığına ve atfedilen öneme bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Fichter'e (2006) göre, en önemli değerler, toplumda en çok uyulan ve üzerinde en çok sosyal baskı yapılan değerdir (Yazıcı, 2014).

Değerlerin özellikleri

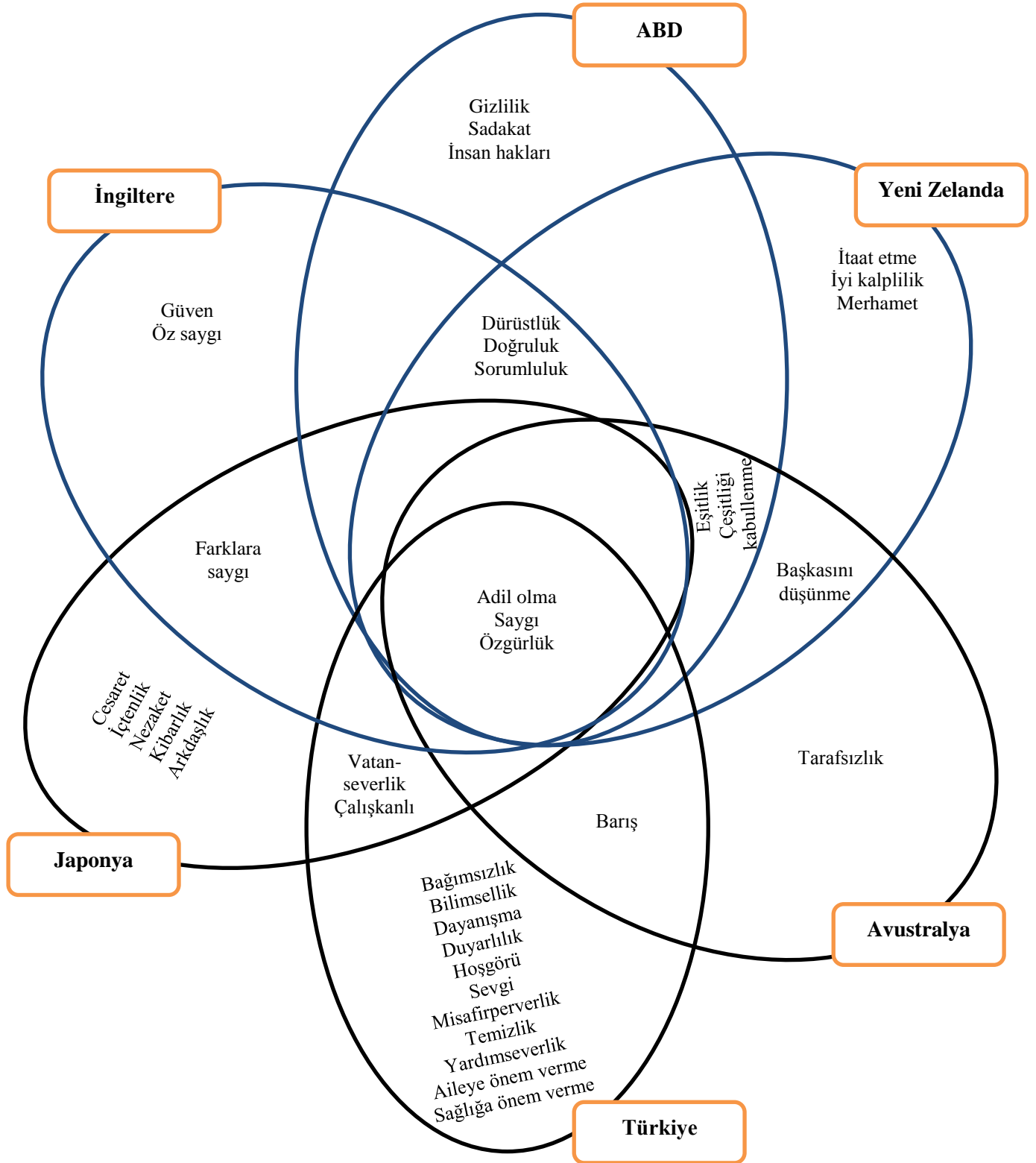
Toplumsal, bireysel veya evrensel olmasına bakılmaksızın, sosyal bilimciler tarafından ifade edilen ve değerlerin taşınması gereken bazı özellikler vardır. Fichter (2006) bu özellikleri şu şekilde ifade eder:

- a) Değerler ortak olarak paylaşılır.

- b) Değerler ortak yaşamda refah ve bütünlüğü korumak için ciddiye alınmalıdır.
- c) Değerlerin aktarılmasında semboller veya dil kullanılır.
- d) Değerler insani coşkuları da beraberinde getirir.
- e) Değerler soyuttur.
- f) Değerler toplum içerisinde hazır olan ve nesilden nesile aktarılan toplumsal özelliktedirler
- g) Değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılması sonucunda, değerler sürekli hale gelirler.
- h) Değerler zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değişime açıktırlar.
- ı) Değerler insan yaşamına anlam veren aklaki değerler ve normlardır.
- j) Değerler; davranışlara ve olaylara yön veren standartlardır.

“Evrensel Değer” kavramı ve evrensel değerler

Bir toplumda benimsenen değerler, toplumlar arasında değişiklik gösterebilmektedir. Bunun nedeni toplumlarda benimsenen değerlerin, toplumun kültürel yapısına bağlı olarak şekillenmesidir. Değerlerin bu değişken yapıları, onların en temel özelliklerinden birisidir. Alanyazın tarandığı zaman, ülkelere göre değişkenlik gösteren değerler, Ekşi ve Katılmış (2011) tarafından, araştırmacılar tarafından derlenmiş ve bir tablo haline getirilmiştir. Bu tablo ülkelere göre ve evrensel olan değerler açısından ele alınırsa, aşağıdaki gibi bir şekil ortaya çıkar:



Şekil 3. Araştırmacı tarafından geliştirilen, ülkelere göre değerler şekli.

Şekil 3’te görüldüğü gibi; Türkiye, Japonya, Avustralya, Yeni Zelanda, ABD ve İngiltere’nin benimsediği, kendilerine özgü değerleri bulunmaktadır. Örneğin; Türkiye’de “bağımsızlık, temizlik, hoşgörü, çalışkanlık vb.” değerler; Japonya’da “cesaret, içtenlik, nezaket, kibarlık, arkadaşlık” değerleri; ABD’de “gizlilik, sadakat ve insan hakları” değerlerinin benimsendiğini görmekteyiz.

Şekle bakıldığında zaman, ülkelerin kendilerine özgü ve birbirlerinden farklı olarak benimsedikleri toplumsal değerlerin yanında; birbirleri ile orta olan değerlerin varlığını da görebiliriz. Şekle göre, altı ülke için de ortak olan “adil olma, saygı ve özgürlük” değerlerinin olduğu söylenebilir. Bunun yanında; İngiltere, ABD ve Yeni Zelanda’da ortak olan “dürüstlük, sorumluluk ve doğruluk” değerlerinin olduğunu; Yeni Zelanda, Avustralya ve ABD için ortak olan “eşitlik ve çeşitliliği kabullenme” değerlerinin olduğunu; İngiltere ve Japonya için ortak olan “farklara saygı” değerinin olduğunu; Japonya ve Türkiye için ortak olan “vatanseverlik ve çalışkanlık” değerlerinin olduğunu; Türkiye ve Avustralya ortak olan “barış” değerinin olduğunu; Yeni Zelanda ve Avustralya için “başkasını düşünme” değerinin olduğunu şekle bakarak görebiliriz.

Şekilden de ortaya çıkan ve toplumdan topluma değişim göstermeyen, dünya ülkeleri tarafından ortak olarak kabul edilen değerler, araştırmacılar tarafından “Evrensel Değerler” olarak kabul edilir. Taşçı ve Koç’a (2007) göre, coğrafi sınırlamadan uzak olarak her insanın kullanılabileceği olumlu özellikler vardır ve bu özellikler, toplumdan topluma farklılık göstermez. Buradan da anlaşılacağı gibi her toplum için değişen değerler olduğu gibi, tüm toplumlar tarafından ortaklaşa kabul edilen değerler de bulunmaktadır.

Değer eğitimi

Değerler eğitim; insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel duyarlıkların özümsemesi sürecidir (Güzel ve Ergen, 2014). Gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurma yanında her toplumun gelecek nesillere toplumsal kültür ve

bu duyarlılıkları aktarma çabası bulunmaktadır. Bu noktada bireylere verilecek değer eğitimi önem kazanmaktadır.

Yapılan alan yazın araştırmalarında değer eğitimi ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların birkaçına bakacak olursak; Values Education Study (VES, 2003) değer eğitimi; değerler bilgisi edinme, değerleri anlama ve değerleri uygulama basamağında kullanılacak beceri ve aktiviteler olarak açıklar. Dilmaç (1999) ise değer eğitimi, eğitimin ve etiğin çok yönlü bileşimi olarak görmektedir. Kaplan'a (2014) göre ise değer eğitimi, toplumlarda istedik davranış değişikliği oluşturmak ve doğru davranışların arttırmasını sağlamak için bir araç olarak görmektedir. Demircioğlu ve Demircioğlu (2014) değer eğitimi, yaşanan toplumda kabul görür davranışları aktarma ve benimsetme süreci olarak tanımlar. Ekşi (2003) akademik yönden başarılı ve toplumun benimsediği temel değerlere saygılı bireyler yetiştirmek olarak ifade eder.

Tarihi eski zamanlara dayanan değer eğitimi çalışmalarının, Çinliler ve Sümerler döneminde kurulan okullardan başladığını söyleyebiliriz. Sümerler'in yazdığı yazılar incelendiği zaman o dönemlerden; adalet, doğruluk, affetme, özgürlük gibi değerlere önem verildiğini; Çin okullarında ise Buda ve Konfüçyüs öğretilerinde, değerlerin eğitime önem verildiği söylenebilir (Kramer, 2002; Küken, 2003).

Değer eğitimi çalışmaları, özellikle 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında sistemli okulların açılması ile "ahlak ve değer eğitimi" kavramları olarak eğitimde programlı bir şekilde yer almaya başlar (VES, 2003). 1920'li yıllarda ABD'de karakter eğitime yönelik gelişen araştırmalar, ilk dönemlerde popüler biçimde devam ederken, 1930'lu yıllarda bu popülerlik düşer ve 1960'lı yıllara kadar büyük bir gelişme göstermez. Bununla birlikte 1960'lı yılların ikinci yarısında, Dünya Savaşı'nın etkilerinin görülmesi ile yeniden ulusal amaçların eğitimi önem kazanır (Kirschenbaum, 2000). Dünya Savaşı'ndan sonra gelişen dönemde How, Harmin, Krischenbaum gibi isimler yaptıkları çalışmaları ile ön plana çıkarken, karakter eğitimi kavramı yerini "değer eğitimi" kavramına bırakır (Leming, 1997; Arthur, 2005).

Peki değer eğitimi sadece okul ortamında sağlanacak bir eğitim midir? Tabii ki hayır. Değer eğitimi, eğitimin her alanında olduğu gibi, bireyin doğumu ile başlayan ve aile temelinde gelişen, birey okul yaşına geldiği zaman ise okul ile desteklenecek olan bir eğitimidir.

Aile, bir bireyin eğitim alacağı ilk kurumdur. Eğitimin temelleri aile ve bireyin içinde bulunduğu çevresi ile başlar. Değerlerin ev içerisinde aile tarafından kullanımı ve çocuklara öğretilmesi, değer eğitiminin ilk basamağını oluşturur. Değerler kendi başına öğrenilmez. Değerler bireylerin sosyalleşmesi süreci içerisinde yer alır ve hayat boyu devam eder (Ekşici ve diğ., 2006). Değer eğitiminde, değerlerin öğretilmesinin yanında, çevredeki bireylerin bu değerleri ne derece benimsedikleri ve benimseyerek öğrettikleri de önemli bir boyutu oluşturur (Tokdemir, 2007; Gündüz, 2015). Aile ortamında değerlerin öğretilmesinde dolaylı bir eğitim vardır. Aile bireylerinin tutumları ve davranışları, çocuklar üzerinde etkili olmaktadır. Değer eğitiminde, rol model alınarak yapılacak eğitim etkili bir yöntemdir. Bu nedenle, aile bireylerinin okudukları kitaplar, konuşulan dil üslubu, diğer bireylerle iletişim, arkadaş seçimi gibi tercihler, çocuklarda değer eğitimi yerleşmesi açısından önemlidir.

Bilici (2018), ailede verilecek değer eğitimi doğrudan eğitim ve dolaylı eğitim olarak ikiye ayırmaktadır. Doğrudan eğitim altında; ailedeki bireylerin telkin, nasihat, anlatım gibi davranışlarını örnek gösterirken; rol model olma, hayatta yapılan seçimler, dil, izlenen film gibi davranışları da dolaylı değer eğitimi olarak açıklamaktadır.

Geçmiş dönemlerde değer eğitimi; sadece aileden veya bireyin seçmeli olarak alacağı bir eğitim iken, günümüzde Dünya'daki birçok ülkede öğrencilerin ruhsal, ahlaki, kültürel ve sosyal gelişimlerini destekleyen zorunlu bir eğitim olarak görülmekte ve kendini göstermektedir (VES, 2003). Bridge'e (2003) göre; değer eğitiminin bireye kazandırılmasında aile kadar, eğitim kurumlarına da önemli görevler düşmektedir.

Değerlerin, toplum açısından önemli olan ve nesilden nesile aktarılması gereken özelliklerde olması, onların nesillere hedefler doğrultusunda ve uygun olan

yöntemler kullanılarak aktarılmasının gerekliliğini getirir, ki bu durum değer eğitimi konusunda eğitim ortamlarının önemini yansıtır (Doğan, 2004). Eğitim ortamlarında verilecek olan değer eğitimi, aileden farklı olarak, daha sistematik, önceden belirlenmiş programlar ve hedeflere uygun olarak ve daha geniş bir biçimde yapılmalıdır (Mehmedoğlu, 2006). Okullarda verilmesi istenilen ve beklenen değer eğitiminin, aileden farklı olarak sahip olduğu bazı amaçları vardır. Bu amaçlar;

- Bireyleri mutlu etmek
- Toplumsal ve evrensel değerleri öğretmek
- Olumlu davranış ve alışkanlıklar kazandırmak
- Sağlıklı kişilik gelişimi sağlamak
- Değerlere sahip insan hayatını anlamlı kılmak
- İnsan ilişkilerinde karşılıklı anlaşma becerisi kazandırmak
- Başkalarının görüşlerine, farklı da olsa saygı duymayı kazandırmak
- İyi vatandaşlar yetiştirmek
- Öğrenilen değerleri davranış haline getirmek
- Milli değerleri öğretmek
- Doğruyu-yanlışı, iyiyi-kötüyü, kabul edilebilir ve edilemeyeni, ahlaki olan ve olmayanı öğretmek
- Farklılıklara saygı duymayı öğretmek
- Ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmek
- Değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek (Dilmaç, 2002; Edwards, 1996; Ergün, 2013; Kaplan, 2014; Korkmaz, 2018)

Değer eğitimi yaklaşımları

Günümüze gelene kadar değer eğitimi konusunda birçok araştırmacının, araştırmalar yapmış olması sonucunda değer eğitimi ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından kullanılan değişik değer eğitimi yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretimini desteklerken, bir kısmı ise bireyin değerleri kazanmasında akıl yürütme, sorgulama, eleştirme gibi becerilerini

kullanarak bu değerleri kendi yaşantıları yolu ile kazanmaları gerektiğini vurgular (Doğanay, 2006). Literatürde bu değer eğitimi yaklaşımlarından en sık kullanılanlara kısaca bakacak olursak karşımıza şunlar çıkmaktadır:

1- Değer Aşılama / Telkin Etme Yaklaşımı: Değeri telkin etme, değer eğitimi açısından kullanılan en eski ve en geleneksel yöntemlerden biridir ve burada değeri doğrudan öğretmek söz konusudur (Kirschebaum, 1992). Bu yaklaşıma verilebilecek en iyi örneklerden biri, aile bireylerinin çocuklarına yaptıkları nasihatlardır (Akbaş, 2004). Burada empoze etmeye dayalı bir anlayış olmakla birlikte, bu yaklaşım saygı, adalet, doğruluk, uyum gibi değerlerin öğretiminde kullanılabilir (Akt. Tokdemir, 2007). Burada ilk olarak bireye kural ve genellemeler verilir ve ardından örneklerle bunların pekiştirilerek bireye kazandırılması amaçlanır (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

2- Değer Açıklama Yaklaşımı: Yaşı küçük olan bireylerde telkin yolu ile değer eğitimi sağlanırken, yaş büyüdükçe telkin yaklaşımı geçerliliğini yitirir. Bu durumlarda bireye değer eğitimi kazandırmak için, kendi duygu ve düşüncelelerini açıklamaları yönünde bireyi yönlendirecek değerleri açıklamak ve onalrın bu değerler arasından seçim yaparak kararlar almasını ve değerleri kullanarak benimsemesini sağlamak amaçlanır (Akyol, 2010; Uysal, 2008).

3- Ahlaki İkilem Yaklaşımı: Bu yaklaşımda değerlerin eğitimi sırasında seçilen değerleri bireye dıştan empoze etmek değil, düşünme ve karşılaştırma gücünü bireye kazandırarak değer öğretimini kendisinin yapmasını sağlamak amaçlanır (Mercin, 2005). Burada bireye bu karşılaştırma becerisini kazandırmak için örnek olay uygulamaları kullanılabilir (Aydın ve Akyol, 2012).

4- Değer Analizi Yaklaşımı: Değer eğitimi sırasında problem çözmeye, mantık kullanma gibi bilimsel düşünme aşamalarına önem veren bir yaklaşımdır (Doğanay, 2009). Burada bireye değerler sunulur ve kendilerinin değerlerin analizini yaparak, kendi seçtikleri değerleri öğrenmeleri amaçlanır. Açıklama

yaklaşımı ile benzer bir yaklaşım olsa da, bilimsel düşünme becerilerinin içerisinde yer alması nedeni ile açıklama yaklaşımından farklılaşır (Tokdemir, 2007).

5- Karakter Eğitimi Yaklaşımı: Karakter eğitimi temel değerleri kazanan kişilerde, kendi davranışlarını kazandığı değerlere göre şekillendirme aşamasını kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Karakter eğitimi sınıf içi veya dışında bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarını içine alarak yapılan bir eğitim yaklaşımıdır (Doğanay, 2009).

6- Model Olma Yaklaşımı: Bu değer eğitimi yaklaşımında, değer eğitimi yapacak olan kişinin kendi davranışları ile bireye örnek olması söz konusudur. Bununla birlikte eğitimci kişi geçmişten de erdemli kişi örneklerini eğitim sırasında kişilerle paylaşabilir (Özmen, Er ve Gürgil, 2012).

Yönetim ve Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetiminin tarihsel gelişimi

Yönetim, örgütte önceden belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için bir lider tarafından örgütteki kaynakların anlamlı bir biçimde bir araya getirilmesi sonucunda; karar verme, planlama, örgütlenme, etkileme, kontrol etme ve değerlendirme gibi faaliyetleri kapsayan bir süreçtir. Eğitim yönetimi ise, yönetim becerilerinin eğitim alanında şekillenmesini kapsar.


Geçmişten günümüze gelinceye kadar eğitim konusunda araştırma yapan birçok araştırmacı tarafından araştırılan yönetim ve eğitim yönetimi konuları sonucunda, günümüzde eğitim yönetimi artık ayrı bir bilim alanı olarak çalışılmaktadır.

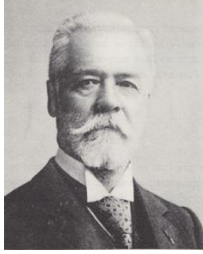
Önceleri insanların kendilerini kontrol edemedikleri ve başlarında birinin durması gerektiğine dayanan yönetim anlayışı, günümüzde kendini modern yönetim

anlayışlarına ve kendini gerçekleştirme kadar uzanan bir noktaya taşımıştır. Aşağıdaki tablo 2’de geçmişten günümüze gelinceye kadar yönetim kuramlarının tarihsel gelişimi kısaca açıklanmıştır.

Tablo 2.

Yönetim kuramlarının tarihsel gelişimi

<p style="text-align: center;">1880-1930 KLASİK YÖNETİM KURAMI</p> <p>Klasik yönetimin kuramsal temelleri, 1911 yılında Frederick W. Taylor tarafından ABD’de yayınlanan “Bilimsel Yönetimin İlkeleri” adlı esere dayanmaktadır.</p> <p>Frederick W. Taylor, Henry Fayol ve Max Weber gibi bilim adamlarının öncülüğünü yaptığı bu dönemin genel özelliği:</p> <p>“İnsan unsurunu göz ardı ederek, tüm örgütler için geçerli olan verimlilik ilkelerine ulaşma çabasıdır.”</p> <p>Bu kuram temelde üç farklı bilim adamının yaklaşımlarına dayandırılmıştır:</p> <p>1- Bilimsel Yönetim Yaklaşımı (Taylorizm):</p> <p>Örgüt bir makinedir ve amaç zaman ile harekete dayalıdır. Az zamanda çok iş nasıl yapılabilir? odaklıdır. Yapılacak iş bölümlere ayrılmalı, bilimsel yöntemlerle işçi seçilmeli ve her çalışan kendi alanında uzmanlaşmalıdır. Bu amaç için de çalışanlar bilimsel olarak eğitilmelidir. Tüm yetki ve sorumluluk merkezdeki yöneticide olmalı ve yönetici çalışanla işbirliği içinde olup denetleme sağlanmalıdır.</p>	<p style="text-align: center;">Bilimsel Yönetim Yaklaşımı</p>  <p style="text-align: center;">Frederick Winslow Taylor</p>
--	---

<p>2- Yönetim Süreci Yaklaşımı:</p> <p>Yönetimin kesintisiz bir süreç olduğunu tanımlayan bir yaklaşımdır. İnsan tembeldir ve yönetilmek ister anlayışı vardır. Bu nedenle yönetilen değil, yöneticinin önemi üzerinde durulur. “İşbölümü, yetki, disiplin, komuta birliği, yönerge, kişisel değil genel çıkar, ücret, merkezileşme, düzen, eşitlik, istikrar, inisiyatif, birlik ruhu” kavramlarına dayanır. “Planlama, organizasyon (örgütlenme), yürütme (komuta etme), koordinasyon ve kontrol” faaliyetleri esastır.</p> <p>3- Bürokratik Yönetim:</p> <p>Bürokrasi ideal örgüt yapısı olarak görülür. Yönetimsel yetkiyi sorgular ve yetkiye mutlak itaat etmeyi öngörür. “İşbölümü, kurallar, otorite, kişisel olmama, yeterlik” ilkelerine dayanır. Örgütlerdeki görevler önceden yazılı olarak belirlenir ve alanında profesyonelleşmiş kişilere iletilir. Uzmanlık, kontrol ve ceza uygulamaları vardır.</p>	<p>Yönetim Süreci Yaklaşımı</p>  <p>Henry Fayol</p>
<p>1930-1950 NEO-KLASİK YÖNETİM KURAMI</p> <p>İşçi ve üreticilerin, insanı makine olarak gören klasik kurama olan eleştirilerinden sonra, klasik kurama tepki</p>	<p>Hawthorne Araştırmaları – İnsan İlişkileri Yaklaşımı</p>

olarak 1920’li yıllarda doğmuştur. Klasik kuramın tersi olarak örgütlerde insanın önemine dayanmaktadır.

Neo-klasik kuram iki farklı alan üzerine gelişmiştir. Bunların birincisi insana önem veren, grup etkileşimi ve grup içi etkileşime vurgu yapan “İnsan İlişkileri Yaklaşımı”, diğeri ise insan davranışlarına vurgu yapan, insanın gereksinimleri olduğunu ileri süren “Davranış Bilimi Yaklaşımı”dır.

1- İnsan İlişkileri Yaklaşımı:

Temelinde “Hawthorne Araştırmaları” yatmaktadır. Elton öncülüğünde yapılan araştırmalarla; insanların kendilerine verilen önemi fark edince performanslarının arttığı, işyerinde insan-sosyal unsurun etkili olduğu, verimlilikteki artışın grup dinamiği ile geliştiği sonuçlarına ulaşıldı. “moral ve ait olma” kavramları ile “katılımcı karar verme ve etkili iletişim” kavramlarının önemi ortaya çıktı. İnfomal gruplar ve infomal liderlerin etkililiği anlaşıldı.

2- X ve Y Teorisi – Davranış Bilimi Yaklaşımı:

X ve Y olarak iki farklı ve birbiri ile zıt insan tipini ele alır. Buna göre:

X Teorisinde: İnsan; çalışmayı sevmez, işten kaçar, insanı motive etmek, ödüllendirmek, kontrol etmek, cezalandırmak gerekir. İnsan sorumluluktan kaçar ve yönetmek değil yönetilmek ister. Bencildir, yeniliklere açık değildir.

Y Teorisinde: İnsan; çalışma ile tatmin olur, kendi kendini yönetebilir, becerilerini ortaya koyacak fırsat



Elton Mayo

X ve Y Teorisi – Davranış Bilimi Yaklaşımı



Douglas McGregor

ister, örgüte bağlılıktan zevk alır. Uygun şartlarda sorumluluk almak ister, kendi becerilerini örgüt için de kullanır. İkisinin de temelinde insan davranışları önem kazanır.

3- Chris Argyris – Olgunluk Teorisi (Davranış Bilimi Y.)

Bu teoriye göre kişi ve örgüt arasında, kişinin olgunlaşmasından kaynaklı olarak, her zaman bir çatışma vardır. Kişi örgüt içerisinde önce “toyluk ve örgüte bağlılık” daha sonra “olgunluk ve bağımsızlık” süreci yaşar. Olgunluk ve bağımsızlık aşaması örgüt ve kişi arasında uyumsuzluk yaşanan dönemdir. Bu uyumsuzluk çatışmayı getirir ve örgüt hedefine ulaşmayı engeller.

4- İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramı:

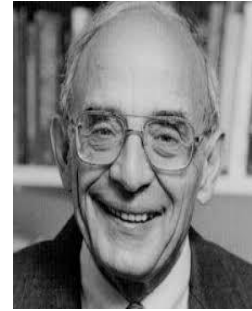
Bu kurama göre, insanların bütün gayretleri kendi ihtiyaçlarını karşılamasına yöneliktir. Kurama göre ihtiyaçlar “Temel ihtiyaçlar (fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi)” ve “Geliştirme ihtiyaçları (saygı ve takdir edilme, kendini gerçekleştirme)” diye ikiye ayrılır.

Örgütlerdeki:

**Çalışma koşulları, maaş, iş ve emeklilik güvencesi, güvenli koşullarda çalışma, uyumlu iş arkadaşı ve gruplar temel ihtiyaçlardan;

**Terfi, unvan, statü, örgütteki zor işleri başarma ise geliştirme ihtiyaçlarından kabul edilir.

C. Argyris Modeli – Olgunluk Teorisi (Davranış Bilimi Yaklaşımı)



Chris Argyris

Abraham Maslow – İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramı



Abraham Maslow

1950-1970 MODERN YÖNETİM KURAMI (ÇAĞDAŞ KURAMLAR)

İkinci Dünya Savaşı yıllarından itibaren yönetim konularının ele alınışına yeni bir bakış açısı hakim olmaya başlamıştır. Örgütsel demokrasi ve yönetime katılma konularında; kullanılan özendirme ve güdüleme araçları açısından çağdaş bir yaklaşım olarak görülen “Sistemler Yaklaşımı” ortaya çıkmıştır.

Ortaya çıkan bu yeni düşüncenin, biyolog Ludwing Von Bertalanffy’nin başlattığı genel sistemler teorisinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir.

Sistem Yaklaşımı:

Yönetimde çağdaş düşüncenin başlangıcı olarak görülen bu yaklaşım, klasik ve neo-klasik yaklaşımlarının sentezidir. Sistem yaklaşımı, yönetim ile ilgili olan olayları birbiriyle ve çevreyle ilişkili olarak ele alır. Sistem Yaklaşımında, bütünün oluşması önem kazanır. Örgüt canlı bir organizma olarak düşünülür ve örgüte; dinamik, sistemci, etkileşimci, çok boyutlu ve çok yönlü olarak bakılır.

Sistemler iki şekilde ele alınır. Bunlar:

1- Açık Sistem: Sistem ile sistemin içerisinde bulunduğu çevre arasında enerji, bilgi ve materyal alışverişi vardır. Yönetim bilimlerinde önemli olan sistem modelidir. Örgüt statik bir yapıda değil, çevresiyle etkileşim ve işbirliği içerisinde olan dinamik ve sosyal bir yapı olarak görülür.

Sistem Yaklaşımı



Ludwing Von
Bertalanffy

2- Kapalı Sistem: Sistem ile çevresi arasında iletişim ve etkileşim yoktur.

Durumsallık Yaklaşımı:

Modern Yönetim kuramlarının ikinci yaklaşımıdır. Bu yaklaşım örgütün içsel ve dışsal koşullarına bağlı olarak yönetim anlayışının değişebileceğini savunur. Bu yaklaşıma göre yönetimde tek bir evrensel model yoktur. Her örgüt kendi yapısına göre, yönetim modelini belirler. Kendisinden önce gelişen hiçbir yönetim yaklaşımını çürütmeden, koşullara bağlı olarak tümünün uygulanabileceğini savunur. Durumsallık yaklaşımına göre yönetimde başarılı olmak; farklı kavram, teknik ve yönetsel davranışlara bağlı olarak sağlanır. “Kurallara göre yönetim anlayışından, durumlara göre yönetim anlayışına” geçilmesini öngören bir yaklaşımdır.

Topam Kalite Yönetimi:


İlk olarak ABD’de çalışılmaya başlamış ve ardından Deming’in Japonya’ya getirmesi ile yayılmış bir yönetim yaklaşımıdır. TKY ile yönetici rolü değişmiş, yöneticinin karar verme ve kontrol etme fonksiyonları daraltılarak, koçluk ve danışmanlık rolleri artırılmıştır. Böylece düşünene ve karar veren ile işi yapan arasındaki statü farkının ortadan kaldırılması veya belirsiz hale getirilmesi planlanmıştır. Böylece kaliteyi artırmak için sürekli değişim ve bütün halinde en son değil, iş süreç halindeyken denetleme yapma anlayışı gelişmiştir. Yapılan işin sadece para ile ödüllendirilmesine son verilmiştir.

Durumsallık Yaklaşımı

Toplam Kalite Yönetimi



William Edwards Deming

<p>Kurumlarda sürekli eğitim verme ve yeniliklerin takipçisi olma ön plana çıkmıştır. Zengin bir eğitim ve kendini yenileme programı oluşturulmuştur.</p> <p>Genel olarak bu üç yaklaşım ile birlikte; “Yalın yönetim, Toplam kalite yönetimi, Şebeke türü örgüt, Yönetimde liderlik yaklaşımı” gibi kavramlar gelişmiştir.</p>	
<p style="text-align: center;">1970’TEN GÜNÜMÜZE POSTMODERN YÖNETİM KURAMI</p> <p>Birçok kaynakta “modernizm sonrası” olarak ifade edilir. Modern olana bir alternatif sunma anlayışıdır. “Postmodern” kavramını örgüt yaklaşımı anlamında ilk kullanan kişi Daniel Bell olmuştur. Bu anlayışa göre:</p> <p>“Emek-üretim” kavramı yerini “Bilim-üretim” kavramlarına bırakmıştır. Kol gücü yerine beyin gücü, makineler yerini teknoloji almaktadır. Yöneticilerin geleceği kestirme ve geleceğin lideri olmak için sorunları çözmeye geleneksel yöntemlerin üzerinde bişeyler geliştirmesi gerektiğini savunur. Örgütlerin; etkililik, verimlilik ve kararlılık yanında “sosyal sorumluluk, çevreye duyarlılık ve temel insan haklarına uygunluk” gibi hedeflerinin olması gerektiğini ortaya atar.</p> <p>İnsanların ussal-ekonomik, toplumsal veya özgerçekleştirim boyutlarından daha “karmaşık” olduğunu ortaya koyar ve bunun üzerine yönetim geliştirilmesini savunur.</p>	<p style="text-align: center;">Postmodern Yönetim Anlayışı</p> <div style="text-align: center;">  <p>Daniel Bell</p> </div>

Eğitim yönetimi kuramlarının karşılaştırılması

Geçmişten günümüzü gelişimi tablo-3'teki gibi analtilan eğitim yönetimi kuramlarını tümünün birbiri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu kuramlar arasında en doğrusu şudur demek veya sadece bir kuramın doğru ve kullanılabilir olduğunu söylemek mümkün değildir. Eğitim yönetiminde kuramların birbirlerine karşı sahip oldukları üstün ve zayıf yönlerini aşağıdaki taboda görebiliriz.

Tablo 3.

Eğitim yönetimi kuramlarının karşılaştırılması

KURAM	TEMEL ÖZELLİKLERİ	KATKILARI	SINIRLILIKLARI	EĞİTİM YÖNETİMİNE ETKİSİ
1) KLASİK YÖNETİM KURAMI	<ul style="list-style-type: none">*Bir görev en az zaman ve çabayı gerektirecel şekilde yapılmalıdır.*Görevleri parçalara ayırmak performansın rutinleşmesine yardım eder*Karar verme yukarıdan aşağıya aktarılan sorumluluk ile merkezileştirilir.*Kumanda ve kontrol olmalı ve merkez tarafından yapılmalıdır*Kontrol ve denetim	<ul style="list-style-type: none">*Verimliliğe önem verir.*Etkili yönetime ve eğitime önem verir.*Yönetim biliminin ilk zamanlarında önemli katkılar sağlar.*Planlama, yöneltme, örgütleme, koordinasyon, bütçeleme ve personel seçimi gibi kavramların	<ul style="list-style-type: none">*Görev odaklıdır.*İnsanları makine olarak görür.*İnsanların sosyal ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine önem vermez.*Psikolojik ve sosyal faktörleri yok sayar.*Motivasyonu sadece maddi olarak sağlamaya çalışır.*rgt çevresine önem verilmez.	<ul style="list-style-type: none">*Eğitimde okul yöneticisinin verim olarak düşünülmesine ve okulun fabrika; öğrencinin hammadde olarak görülmesine neden olmuştur.*Eğitime yatırım olarak bakılmasına neden olmuştur.*Eğitime uygulanırken, eğitimin sosyal ve psikolojik yönü unutulmuştur.*Eğitim yöneticilerinin sosyal grupları görmezlikten gelmesine ve çatışmalara neden olmuştur.

	<p>gerçekleşmesi için her denetmenin sınırlı sayıda asttan sorumlu olması gerekir.</p> <p>*Örgüt içerisinde her bölüm kendi üzerine düşen görevi yapmalıdır.</p> <p>*Yöneticiler önemli ve onurlu olarak gösterilirken, çalışanlar verim makinesi olarak düşünülmektedir.</p>	<p>gelişmesine katkı koyar.</p> <p>*Eğitimde yeterliliğe dayalı ödeme, görev ve sorumluluk, dış denetim, değerlendirme, ödül ve terfi gibi uygulamaları ortaya çıkarmıştır.</p>	<p>*Örgütlerde gelişen informal grupları yok sayar.</p> <p>*Davranış bilimleri ile etkilerine önem vermez.</p> <p>*Karar verme ve görev dağılımında çalışana söz hakkı tanımaz.</p> <p>*Gönülsüz itaat ve güvensizliği besler.</p>	<p>*Okul yöneticilerin yeterlilik alanına bakılmadan atanmasına neden olmuştur.</p> <p>*Eğitimde öğretmen ve yönetici arasında dikey bir iletişime neden olmuştur.</p> <p>*Yöneticiler kuramın getirdiği bürokratik işlerden ötürü; disiplin olayları, araç-gereçler, donanım, bina gibi sorunlarla uğraşıp okulda kaliteli eğitimi gündeme almamışlardır.</p> <p>*Yöneticiler güç ve otoriteyi elinde tutup tek taraflı karar verme eğilimi gösterirler.</p> <p>*Yönetici sahip olduğu güç ve yetkiyi yaptırım aracı olarak kullanır.</p>
<p>2) NEO-KLASİK YÖNETİM KURAMI</p>	<p>İnsan İlişkileri Yaklaşımı:</p> <p>*Örgütlerde çalışan insanları tanımak ve anlamak üzerine gelişti.</p> <p>*Çalışanın becerilerine önemsemek ve onları motive etmek amaçtır.</p> <p>*Organizasyonu yürütecek</p>	<p>*İnformal grupların güdüleme ve üretkenlik üzerindeki etkilerini açıklamıştır.</p> <p>* Katılımcı yönetim anlayışının doğmasına katkı</p>	<p>*Klasik kuramı destekleyenler özellikle örgüt boyutuna önem verirken; neo-klasik kuramını destekleyenler de birey ve informal gruplara</p>	<p>*Eğitim örgütlerinin verimliliği değerlendirme sorumluluğunu azalttı.</p> <p>*Eğitim programlarının amaçlarının, çocuğu hayata hazırlama ve hayata uyum sağlama şeklinde yön almasını sağladı.</p>

	<p>ve yaşatacak olanın insan olduğu savunulur. *Genel olarak yumuşak tutum ve paternalist felsefe ile hareket eder. *Örgüt yapısı ile örgütte çalışan insanların davranışları arasındaki ilişkiye odaklıdır. *İnformal grupları kabul eder, özellikleri ve örgüte katkıları üzerinde durur.</p> <p>Davranış Bilimi Yaklaşımı: *Örgütlerde çalışan insanları tanı-mak ve yeteneklerinden yararlanmak üzerine gelişir. *Örgüt yapısı ile çalışanların davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek gerektiğini savunur. *İnformal ilişki ve sosyal gruplara önem verir. *İletişim, algı liderlik, motivasyon, değişim,</p>	<p>sağlar. *Üretimin artması için işgörenlerin karara katılmasına katkı koyar. *Sosyal sistem olan örgütlerde insan ilişkilerinin önemini ortaya çıkarmıştır.</p>	<p>aşırı derecede önem vermişlerdir. *Örgütün kendi içinde ve iş-görenlerin kendi arasında etkileşimi önem kazanırken, örgütün çevresi ile olan etkileşimi göz ardı edilmiştir. *Örgütü çevreyle değil, kapalı bir sistem olarak tasarlamışlardır. *Yumuşak tutum ve paternalist felsefenin etkin olması, yönetimin iyi niyetinin süistimal edilmesine neden oldu. *Bazı yöneticilerin aldatıcı bir demokrasi havası yaratmasına neden oldu.</p>	<p>*Eğitimi denetleyen müfettişlerin; “Teftiş değil, rehberlik yapma” görüşü içerisine girmesini kazandırdı. *Okul içerisinde informal grupların olduğu kabul edildi ve yöneticilerin buna önem vermesi sağlandı. *Okul, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığı oranda başarılıdır anlayışı gelişti. *Verimsiz okulların başarısızlığı, insan ilişkilerinin ön planda tutulduğu ileri sürülerek kolayca kapatıldı.</p>
--	---	---	--	---

	<p>çatışma, gereksinim, yetki gibi kavramlardaki değişme ile örgütsel davranışın değişmesi arasındaki ilişkiyi kestirmeye çalışır.</p> <p>*Örgüt ile çalışan arasında yüksek nitelikli bir iş başarımı üzerine gizli bir psikolojik sözleşme olduğunu savunur.</p>			
<p>3) ÇAĞDAŞ KURAMLAR</p>	<p>*Klasik ve Neo-klasik kuramların bir sentezi olarak oluştu.</p> <p>*Örgütlerin canlı bir dinamik olduğunu ve çevre ile ilişkili olması gerektiğini savunur.</p> <p>*Örgütleri Açık ve Kapalı sistemler olarak inceler ve değerlendirir.</p> <p>*Sistemlerin parçaları arasında karşılıklı ilişki ve bağlılığı vurgular.</p> <p>*Örgütleri etkileyen bütün değişkenleri ve parametreleri bir arada görmeyi hedefler.</p>	<p>*Örgüt çevresi ile olan ilişkileriyle (tarihsel, politik, ekonomik, sosyal değişimler) değerlendirilir.</p> <p>*Örgütü; çevre, formal grup, informal grup, rol, statü, ortam gibi birbirine bağlı alt sistemlere ayırır ve inceler.</p> <p>*Örgütü oluşturan alt sistemler ve üst yönetim sürekli etkileşim halindedir.</p>	<p>*Uygulamaya konulduktan sonra, aşırı bir güven ortamı sağlar.</p> <p>*Örgütün kurulan sistemden dolayı her zaman geçerli ve yeterli olduğunun düşünülmesine neden olur.</p> <p>*Kendine özgü her olay ve durum için farklı türde yönetsel davranış belirlemek gerekir.</p> <p>*Ortaya çıkan her yeni durum için yönetimin,</p>	<p>*Eğitim kurumları açık toplumsal bir sistem olarak incelenmeye başlanır.</p> <p>*Öğrenci, öğretmen, yönetim, sınıf, rol, statü gibi alt sistemlerden oluşan okullar “merkez örgütü” gibi üst sistemlere bağlanır.</p> <p>*Eğitim kurumları, çevresinden bağlı olarak değerlendirilemez. Bu nedenle Toplumdaki bütün sistemler, eğitim sisteminin çevresi kabul edilir.</p> <p>*Eğitim örgütlerindeki informal iletişim önem kazanır.</p>

	<p>*Durumsallık yaklaşımı ile birlikte tüm yönetim kuramlarının bir bütün olduğunu ve herbirinin uygulanabileceği yer ve durumlar olduğunu savunur.</p> <p>*Durumsallık yaklaşımı ile her örgütün uyabileceği genel bir yönetim anlayışının olmadığı ve her örgüt içinde, örgüt yapısına göre, model seçimi üzerinde durulmuştur.</p> <p>*TKY ile tüm çalışanların sisteme katılımı önemli hale gelmiştir.</p>	<p>*Örgütün çevresindeki değişim ve dinamizme uymasını sağlar.</p> <p>*TKY ile tüm çalışanların eğitilmesine, görüşlerine ve önerilerine önem verilmeye başlanmıştır.</p> <p>*TKY ile çalışanların kendini geliştirmesine olanak verilmiş ve değişim desteklenmiştir.</p> <p>*Çalışanların yetenek ve becerilerinden daha fazla yararlanmak gündeme gelmiştir.</p>	<p>anlık bir şekilde yönetsel davranışı belirlemesi zordur.</p> <p>*TKY ile çalışanların sürekli olarak eğitilmesine olanak sunma ve eğitim için zaman ayırma problemi doğmuştur</p>	<p>*Okullar alt sistem ve üst sistem olarak ayrılır ve alt sistem ile üst sistemin amaçları bütünleştirilir.</p> <p>*Yöneticilere, yönetim süreçlerinde yeni kavramlar ve uygulama alanları sunar.</p> <p>*Okul yöneticilerinin çevrelerindeki diğer örgütlerle ve örgüt yöneticileri ile iletişim içerisine girmesine katkı sağlar.</p> <p>*TKY ile eğitim çalışanlarının kendilerini yenilemeleri sağlanmıştır.</p> <p>*Çalışanların yönetime katkı koymaları, okullarda demokratik yönetim anlayışının gelişmesi sağlanmıştır.</p>
<p>4) POSTMODERN YÖNETİM KURAMI</p>	<p>*Örgütlerin; “sosyal sorumluluk, çevreye duyarlılık ve temel insan haklarına uygunluk” gibi hedeflerinin olması gerektiğini ortaya atar.</p>	<p>*Bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlar.</p> <p>*Bilgi ve teknolojinin gücüne dayalı bir yapıyı</p>	<p>*Herkesin her işi yapabileceğini savunur ve uzmanlaşmayı kaldırır.</p> <p>*Yöneticilerin iyi niyetinin ve yönetime</p>	<p>*Okullardaki yönetici ve öğretmenlerin kendilerini yeni sürece ve donanımlara karşı yeterli hale getirmelerine katkı sağlar.</p> <p>*Okullardaki öğretim</p>

	<p>*İnsanların “karmaşık” olduğunu ortaya koyar ve bunun üzerine yönetim geliştirilmesini savunur.</p> <p>*Bürokratik ve formal örgüt yapılarının yerini bireyi esas alan informal grupların aldığı anlayışına dayanır.</p> <p>*İnsanlara belli doğruları dayatmak yerine, kendilerini gerçekleştirmelerine olanak verilmesini amaçlar.</p> <p>*Tek bir doğru yoktur, her insanın kendi doğruları vardır.</p> <p>*Çalışanların kendilerini güdüleyebileceklerini savunur.</p> <p>*En önemli adımın amaç ve strateji belirlemek olduğunu savunur.</p> <p>*Yönetimde kadınlar da yer almaya başlar.</p>	<p>savunur.</p> <p>*Rol ve görev tanımlarında bütünlük sağlanır.</p> <p>*Erkekler dışında kadınlar ve azınlık mensubu kişiler de yönetici olarak görev almaya başlar.</p> <p>*İnsanların farklı yapılarda, karmaşık ve değişken olabileceğini ortaya koyar.</p>	<p>katılımın verdiği rahatlama ile sorumluluklar göz ardı edilebilir.</p>	<p>programlarında sosyal sorumluluk, çevreye duyarlılık ve temel insan hakları konularının yer almasını sağlar.</p> <p>*Okul yöneticilerine, etik ilkelere ve ahlaki eğlere bağlılık konularında yeterli olma zorunluluğu getirir.</p> <p>*Yöneticilerin kültürel ve bireysel farklılıkları kendilerine tehlike olarak değil, zenginlik olarak görmesi gerektiği konusunu gündeme getirir.</p> <p>*Yönetici ve yönetilen arasında çift yönlü bir iletişim başlar.</p> <p>*Yerel değerlerin ve kültürün korunacağı yönetim anlayışı ve ders programları gündeme gelir.</p>
--	---	---	---	---

Yönetimde Lider ve Liderlik

Bireyler kendi isteklerinin ve arzularının bir kısmını tek başlarına karşılayabilirler. Fakat bazı isteklerin, bireyler tarafından tek başına karşılanması mümkün değildir. Bu durumlarda; bireyler hem tek başlarına ulaşamadıkları isteklerini karşılamak, hem de sosyal varlık olarak yaşamlarını sürdürebilmek için bir gruba ait olma isteği taşırlar. İnsanlar bireysel olarak gerçekleştiremeyecekleri amaçlarına ulaşabilmek için işbirliği yaparlar (Aydın, 2016).

Birden fazla kişinin bir araya gelmesi, oluşacak olan grubu yönetecek bir liderin ortaya çıkmasını kaçınılmaz hale getirir. Böyle bir durumda, ya üst bir otoritenin yetkilerle donatacağı formal liderler; ya da grubun içerisinde kendiliğinden ortaya çıkan informal liderler gelişir.

En az iki kişinin bir araya gelmesi ile oluşan belirli bir grubu; bazı amaçları gerçekleştirmek için bir araya getiren kişiye lider denir (Ergeneli, 2006). Liderler; etkileme gücünü kullanarak, bireylerin yapmak istemedikleri veya akıllarında olmayan bir şeyi yapmalarını sağlayan, bu yaptıkları işten de zevk almalarında etkili olan güç ve yeteneğe sahip kişilerdir (Durmaz, 2019). Lider, insanlara yol gösteren, onların davranışlarını etkileyebilen ve onları aydınlatan, geleceği görme yeteneğine sahip olan ve çalışanlarının istek ve arzularını da göz önünde tutarak örgüt amaçlarına ulaşılmasını sağlayan kişidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Lider, örgütün önceden belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi amacı ile başkalarını etkileyen veya başkalarına görevler veren kişidir (Lu Ye, Junye ve Ma Yan, 2011).

Lider olan kişi, örgütteki diğer bireylere liderlik yapan kişidir. Liderlik, bulunulan mevkiden dolayı bireyin sahip olduğu; kişisel özellikler, gösterilen duruma ve ortama uygun davranışlar, örgütteki bireylerle kurulan etkileşimlerdir (Clegg, Kornberger ve Pitsis, 2011). Liderlik kavramı, kökü “yol” ve “yön” anlamına gelen “lead” kelimesinden türeyen, günümüzde birçok araştırmaya konu olan ve değişik tanımlamaları olan bir kavramdır (Çağlı, 2019; İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009).

Liderlik konusu ile ilgili araştırmalar 1900'lü yıllara dayanmakla birlikte ilk dönemlerde ağırlıklı olarak askeri alanlarda yapılmıştır (Güney, 2012). Yönetim konusu ve liderlik ile ilgili ilk bilimsel çalışmalar ise "Klasik Yönetim Teorisi" dönemine kadar dayanmaktadır (Kılınç, 2002). O dönemde daha çok bireylerin lider değil de yönetecek kişiye ihtiyaç duyduklarını savunan yaklaşımlardan geçen liderlik araştırmaları, günümüzde lideri daha çok değişimi destekleyen ve yeniliğe uygun sistemler kurmakla görevli kişiler olarak ele almakta; liderlik kavramını ise bu amaç için yapılan faaliyetler olarak nitelendirmektedir.

Liderlik konusunda pek çok tanım olduğunu ifade etmiştik. Erçetin'e (2000) göre, alanyazında liderlik konusu ile ilgili 2000 yılına kadar olan dönemde 5000'den fazla araştırma yapılmış olup 350'den fazla tanım ortaya konmuştur. Bu tanımlardan en çok kullanılanlara bakacak olursak; Uğur ve Uğur'a göre (2014) liderlik; saydamlık, saygı ve güven sağlanarak organizasyondaki çalışanları amaca ulaşmaları konusunda motive etme ve yönetme sürecidir. şahin ve diğ. (2016) göre ise liderlik; bir bireyin aynı amaç doğrultusunda bir araya geldiği diğer bireylerin faaliyetlerini etkilemesi ve yönetmesi sürecidir. Liderlik; başkalarına ilham olmak ve onları yönlendirmek; bireyleri, amaca ulaşma konusunda gerekli olan işleri yapmaya ikna etme sanatıdır (Çalık, 2003; Paksoy, 2002). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi bazı araştırmacılar için liderlik bir sanat, bazıları için bir süreç, bazıları için de başkasını yönlendirme çabasıdır.

Konu ile ilgili araştırma yapan araştırmacılar, liderleri ve liderlik yapabilecek kişileri sınıflandırmak için bazı özellikler belirlemişlerdir. Buna göre bir lider, örgütteki diğer üyelere göre: daha zeki, daha iyi iletişim kurabilen, daha iyi güdüleme gücü olan, karar verme ve uygulama gücü daha etkili olan, gruba daha doğru yön verebilen, etkileşimi daha iyi kazandırabilen bireyler olmalıdır (Çelik, 2013; İbicioğlu, 2009; şişman, 2014).

Geçmişten günümüze gelene kadar, "lider ve yönetici" kavramları ile "liderlik ve yöneticilik" kavramları sürekli olarak birbirlerine karıştırılan kavramlar olmuşlardır. Hatta bir dönem, bu kavramlar birbirleri ile eř anlamlı olarak da

kullanılmışlardır. Buna rağmen, günümüzde bu iki kavram arasında belirgin olan farklılıklar olduğu görülmektedir. Lider, amaçları gerçekleştirmek için bir grubu oluşturan kişileri bir araya getiren kişi iken; yönetici, yasa ve yönetmelikleri kullanarak görevi yerine getirmeye çalışan bilgiye sahip kişidir (Koçel, 2007). Yönetici mevcut düzeni korumak için çaba gösteren, işi doğru yapmaya çalışan, sistem merkezli kişidir; lider ise düzeni ve sistemi geliştiren, yenilik ve farklılığa açık olan kişidir (Güney, 2007). Liderler, sahip oldukları özellikleri kullanarak diğer bireyleri etkileyen, vizyon ve misyon geliştirip gerçekleştirme çabasında olan kişilerdir. Yöneticiler ise, atama yolu ile göreve gelmiş, hedeflere bağlı olarak işleri planlayan ve uygulayıp denetleme yapan kişilerdir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001).

Koçel'e göre (2010), yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için liderlik göstermeleri ve liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Buna rağmen, yöneticilik rolü olmayan liderler olabileceği gibi; lider özelliği taşımayan yöneticiler de olabilir. İdeal olan ve beklenen ise, yöneticilerin liderlik özellikleri de taşıyabilmeleridir. Bir yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olması arzu edilen bir durumken; bir liderin yönetici olmak gibi bir zorunluluğu yoktur.

Yönetici ve lider arasındaki ayrımın anlaşılması için, Koçel (2010) bazı kriterler belirlemiştir. Bu kriterlerin bazıları ise şunlardır: yöneticilik bir meslek, liderlik ise bir etkileme sanatıdır; yönetici formal bir yapıda doğar, lider ise formal yapı olmadan da ortaya çıkabilir; yöneticinin görev tanımı ve sınırları vardır, liderlerin ise görev tanımı yoktur; yönetici belirlenen hedeflere ulaşmak için çaba gösterir, lider ise değişimi ve dönüşümü gerçekleştirir; yönetici insanları etkilemek için yetki kullanır, lider ise insanları etkilemek için kişisel özelliklerini kullanır; yönetici işleri doğru yapan, lider ise doğru işler yapan kişidir.

Liderlik yaklaşımları

Geçmişten günümüze gelene kadar ortaya çıkan liderlik yaklaşımları; özellikler teorisi, davranışsal liderlik teorisi ve durumsal liderlik teorisi olarak sınıflandırılabilir.

Özellikler teorisi

Liderlik yaklaşımlarının birincisi, “özellikler teorisi”dir. Özellikler teorisinde kişiler, özelliklerine ve karakterlerine göre değerlendirilirler. Liderlik üzerine yapılan ilk çalışmalardan olan bu teoride; liderlik özelliklerinin doğuştan geldiği, yaş, etnik köken, boy, cinsiyet gibi kişinin fiziksel özellikleri, kişilik yapıları ve bireysel yeteneklerine bağlı olarak liderlik davranışlarının geliştirileceği savunulur (Day ve Antonakis, 2012). Robbins ve Coulter (2007) bu teoriyi açıklarken; özellikler teorisinin, liderlerin kendine güven, içgüdü, zeka, dürüstlük, yönetme becerisi, sosyal olma gibi özelliklerine bağlı olarak geliştiğini ifade ederler.

Özellikler teorisi ile ilk başlarda etkili bir liderin başarılı olmasının, sıra dışı özelliklerine ve doğuştan gelen yeteneklerine bağlı olduğunu düşünen araştırmacılar, bir kişiyi farklı yapan ve lider olmasını sağlayan durumun, o kişiyi diğerlerinden ayıran kişilik özelliklerinin olduğunu savunurlar (Bekmezci, 2018).

Özellikler teorisinin liderlik kavramını açıklamada yetersiz kalması sonucunda, konu ile ilgili araştırma yapan kişiler bu kez fiziksel ve kişilik özelliklerine bakmanın yetersiz olduğunu düşünerek, bireylerin sergiledikleri davranışları araştırmaya yönelirler. Böylece liderlik yaklaşımları ile ilgili ikinci bir teori olan “davranışsal liderlik teorisi” ortaya çıkar.

Davranışsal liderlik teorisi

Davranışsal liderlik teorisi kişilerin davranışlarını, örgüt açısından gösterilen davranışlar (görev yönelimli davranış) ile örgütteki insanlar arasında gösterilen davranışlar (ilişki yönelimli davranış) olarak iki başlık altında incelemeye çalışan bir teoridir (Çelik, 2013; Şişman, 2014).

Davranışsal liderlik teorisini yönlendiren ve açıklamaya çalışan araştırmacılar tarafından yapılmış ve bu kurama yön veren iki önemli çalışma bulunmaktadır. Bunlardan birisi, “Liderlik Davranışı Belirleme Ölçeğinin” geliştirildiği Ohio State Üniversitesi çalışmalarıdır. Bu çalışmada, birbirinden bağımsız olan 1000’den fazla liderlik davranışı boyutu incelenmiş ve sonunda liderlik davranış boyutları; “kişiyi dikkate alma (consideration) yani ilişki yönelimli olma” ve “iş sonuca ulaştırma insiyatifi (initialing structure) yani görev yönelimli olma” olarak iki boyuta indirilmiştir (Robbins ve Judge, 2007). Bu çalışma sonucunda, görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik boyutlarının üzerinde durulduğu bir ölçek yayınlanmış ve davranışlara göre liderlik boyutlarını belirlemek amaçlanmıştır (Polatcan, 2012). Diğer bir önemli çalışma ise, Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır. Bu çalışmada da yine liderlik davranışlarının, iş görene yönelik ve insanlar arası ilişkilere yönelik olarak iki boyutu üzerinde durulmuştur (Çelik, 2013). Michigan Üniversitesi çalışmalarında çalışan odaklı (employee orientation) ve sonuçta elde edilen üretimin ne olduğuna odaklı (production orientation) olmak üzere iki liderlik davranışı savunulmuştur (Daft, 2009).

Görev yönelimli olan liderlik boyutu örgütsel amaçları yerine getirmek için; görev dağılımını yapmak, işgörenleri örgütlemek, işgörenler arasındaki ilişkileri belirlemek, grubu izlemek ve değerlendirmek gibi davranışları kapsayan ve sonuçta kurallara uyarak işin yerine gelmesi ile ilgilidir. İlişki yönelimli olan liderlik boyutu ise; saygı, güven gibi duyguları yansıtan, kişiler arası ilişkileri dikkate alan, örgüt bireylerinin kişisel problemlerine çözüm arama uğraşını içine alan, kişiler arasında psikolojik yakınlık kurulması ile ilgilidir.

Özellikler teorisi lider olacak insanların, liderlik vasıflarını içinde taşıdığını ve bu insanların bulunup seçilmesi gerektiğini savunurken; davranışsal liderlik teorisi ise özellikler teorisinin tersi olarak, liderlik vasıflarının doğuştan gelmediğini ve lider olacak kişilerin eğitilerek liderlik vasıflarını kazanabileceklerini savunmaktadır (Bolden, 2005; Eraslan, 2004).

Özellikler teorisi ve davranışsal liderlik teorisinin ortaya çıkmasının ardından yapılan araştırmalarda, bazı liderlerin belirlenen iyi kişilik özelliklerine sahip olmalarına ve doğru davranışlar göstermelerine rağmen başarılı olamadıkları görülmüştür (Robbins ve Judge, 2007). Bu durum araştırmacıların, sadece kişilik özellikleri ve davranışlara bağlı kalarak liderlik tanımlaması yapılamayacağını fark etmelerine neden olmuştur. Böylece araştırmacılar, tek başına kişilik özellikleri veya tek başına gösterilen davranışların, liderlik açısından yeterli olmadığını; lider olacak kişilerin, kişilik özellikleri ve gösterecekleri davranışları hangi durumlarda gösterdiklerinin de önemli olduğunu görmüşlerdir. Bu durumda üçüncü bir teori olan “Durumsallık teorisi” ortaya çıkmıştır.

Durumsallık teorisi

Durumsallık teorisinde her zaman, her yerde geçerli olan ve tüm örgütlerde kabul gören tek bir liderlik uygulamasının olmadığı savunulur. Bu teoriye göre en uygun liderlik tarzı; mevcut olan duruma göre en uygun olan ve durumdan duruma değişiklik gösteren liderlik tarzıdır (Ergeneli, 2006). Bolden’e (2005) göre bu teoride en önemli aşama, liderin örgütteki bireylerin doğası hakkında bilgi edinerek bu bilgiyi duruma göre uygun yerlerde kullanmasıdır. Durumsallık teorisini araştıran araştırmacılar, hangi durumlarda hangi davranışların uygun olacağını araştırmaya ve koşullara uygun olan en ideal liderlik tipini bulmaya odaklanmışlardır (Bekmezci, 2018).

Durumsallık teorisine göre, liderin davranışlarını etkileyen üç temel durum vardır. Bu durumlar: örgüt içerisinde lider ile diğer bireyler arasındaki ilişki, yapılacak olan görevin niteliği ve liderin sahip olduğu otoritenin verdiği güçtür

(Koçel, 1989). Araştırmacılara göre liderin göstereceği davranışlar bu üç duruma ve geçmiş yaşantılarında elde ettikleri deneyimlerine göre şekil alır ve böylelikle mevcut duruma uygun olan liderlik stilini göstermelerine katkı sağlar (İbicioğlu ve diğ., 2009; Güney, 2012).

Liderlik stilleri

Her duruma, her gruba, her şarta uygun olan ve her zaman geçerliliği mümkün olan tek ve ideal bir liderlik stiline varlığından bahsetmek mümkün değildir. Bu nedenle, literatürde söz edilen birçok farklı liderlik stiline varlığından söz etmek mümkündür. Özellikle Dünya’da mevcut olan düzenin, teknolojiden de etkilenerek sürekli olarak değişim göstermesi sonucunda ilk zamanlarda işe yarar gibi görünen liderlik stilleri, daha sonra işe yararlılığını kaybedebilmektedir. Bu durum ise sürekli olarak farklı liderlik stillerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Araştırmacılar tarafından en fazla kullanılan ve üzerinde araştırma yapılan liderlik stillerinin bazılarını bakacak olursak, bu stiller aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Dönüşümcü liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramı ilk kez Mc Gregor Burns’un kitabında yer almakla birlikte, Bernard Bass ve arkadaşları tarafından bir teori olarak geliştirilmiştir (Aksaraylı, 2015). Bu liderlik türünde amaç; örgüt bireylerinin yenilikleri takip ederek kendi becerilerini geliştirmelerini sağlamak ve bu anlamda onları motive ederek, gelişimlerini örgüt amaçlarında kullanıp örgütün ayakta kalmasına katkı sağlamalarını gerçekleştirmektir (Avolio ve Bass, 2001; Smith ve diğ., 2004).

Dönüşümcü liderin gündeminde, birey ile ait olduğu örgüt arasında uyumu sağlama gayreti vardır. Burada liderler, örgüt bireylerine saygınlık ve kendini gerçekleştirme olanağı sunarak; kendilerini tatmin etmelerini ve örgüt çıkarlarını yerine getirmeleri konusunda motive olmalarını sağlama amacındadır (Aksaraylı,

2015). Liderler, örgütteki bireylerin belirlenen vizyon ve misyon çerçevesinde ilgilerinin artmasını amaçlar. Böylece bireyler kendi bireysel çıkarlarına değil, örgütün amaçlarına ve çıkarlarına önem vererek hareket ederler (Bass, 1990).

Dağıtımıcı (paylaşımıcı) liderlik

Dağıtımıcı liderlikte ilişkiler, lider ile örgütteki birey arasında mevcut olan bir bağ üzerine kurulmuştur. Burada liderlik, sadece örgüt başındaki liderin göstereceği bir davranış değil; örgütteki tüm bireylerin toplam liderliğe olan ortak katkısı şeklinde görülmektedir (Baloğlu, 2011; Printy, 2008).

Son dönemde hızlı bir gelişme kaydeden dağıtımıcı liderlik stili, henüz herhangi bir ölçme aracı tarafından ölçülemediği için, bu stil ile ilgili yeterince güçlü çalışmalar bulunmamaktadır. Bununla birlikte bu konuda çalışma yapan araştırmacılardan olan Davis (2009), dağıtımıcı liderliği açıklarken bu liderliğin demokrasi ve işbirliği sözcüklerinin anlamını taşıyan bir liderlik uygulaması olduğunu ifade etmiştir.

Etik liderlik

Etik liderlik, etik ilkelere uygun olarak örgüt bireylerini yönlendirme ve etkileme sürecidir. Burada lider gücünü, etik ilkelere alır ve etik karar verme, etik değerleri örgüt yapısına dahil etme ve bunun için gerekli becerilere sahip olma durumunda olmalıdır (Şentürk, 2011).

Etik liderlik, örgütte bulunan bireylerin kişilerarası iletişimlerinde etik kuralları çerçevesinde davranışlar sergilemelerine destek vermek ve kurallara uyulmasına teşvik etmek amacı ile geliştirilmiş bir stildir (Brown ve diğ., 2005). Burada amaç ikilemler ve çatışmalar sırasında bireylerin “ne yapması ve nasıl yapması” gerektiği yönündeki sorularına açık ve doğru bir şekilde karar vermelerini sağlamaktır (Akyüz, 2002).

Hizmetkâr liderlik

Hizmetkâr liderlikte lideri ön plana çıkaran temel özellik hizmetkârlıktır. Hizmetkârlık, kişinin kendisini çıkar gözetmeksizin başkalarına adanması, onların ihtiyaçlarını karşılaması ve onlar için yaşaması anlamına gelmektedir (Bakan ve Doğan, 2012). Hizmetkâr liderlik stilinde lider, örgütteki diğer personellerden ayrılmaz ve onlar gibi örgüt amaçlarına uygun bir hizmetkâr olarak görülür (Yasir ve Mohamad, 2016).

Karizmatik liderlik

Karizmatik liderlikte lider, etkileme gücünü kullanarak örgütteki bireyleri örgütün amacına ulaşmaya ve vizyonu gerçekleştirmeye motive eden kişidir (Clegg, Kornberger ve Pitsis, 2011). Burada lider olan kişi saygı, güven ve sadakat özelliklerini barındırarak örgütteki bireylerin örgüte bağlı kalmasını amaçlar. Liderlerde rastlanan güçlü özgüven, cesaret, hayranlık uyandırma, ikna ve motive etmedir gücü bu stilde ön plandadır (Uluköy, Kılıç ve Bozkaya, 2014).

Karizmatik liderlik stilinde lider, örgüt bireyelerine herhangi bir zorlama veya yasal güç kullanımı ile değil; ikna etme ve etkileme gücü ile yaklaşır.

Kültürel liderlik

Kültürel liderlik, liderin örgütteki bireyler tarafından paylaşılan ideolojileri, inançları, değerleri ve normları tam olarak anlaması ve bunları kullanarak çalışanları etkilemesi, onların da bu kültür boyutlarını içselleştirmesi sürecine dayanan bir liderlik stildir (Geylani, 2013). Kültürel liderlik stili liderin, kültürel ve sembolik süreci başarılı bir biçimde kullanmasını kapsar. Bu süreç sayesinde örgütteki bireyler, ortak anlamlar oluşturur ve örgüt amaçlarına sahip çıkmayı kazanırlar.

Araştırmacılara göre, kültür bir lider tarafından geliştirilip yönetilebilecek ve kontrol aracı olarak kullanılabilir, kontrol altına alınabilecek bir öğedir. Bazı

bilim adamlarına göre ise kültür, inançlar ve değerlerin paylaşılması ile oluşan doğal bir sistemdir ve kontrol edilemez. Fakat eğitim yönetimi araştırmacılarına göre, kültür yönetilebilecek ve örgütteki tüm bireylere kazandırılabilir bir oldugudur. Kültürel liderlikte ise lider, bu kültür yönetimini değiştirecek, yeniden oluşturacak ve diğer örgüt bireyleri ile yaşatılmasını sağlayacak kişidir (Geylani, 2013).

Otokratik liderlik

Otokratik liderlik eski bir liderlik stili olmasına rağmen, günümüzde hala daha varlığını koruyan ve karşılaşılan bir liderlik stilidir. Bu liderlik stilinde karar alma, yönetim ve yönetme işi sadece örgüt liderine aittir ve liderler sahip oldukları makamsal güce güvenerek hareket ederler (Güner, 2002). Bu stil lidere bağımsız olarak hareket etme, etkin ve hızlı kararlar alma fırsatı verirken; liderin de örgüt bireylerini yönetim işleri ve karar alma süreçlerinden dışlamasına neden olur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Öğretimsel liderlik

Öğretimsel liderlik tam anlamı ile eğitime ve eğitimsel liderliğe uygun olan bir liderlik stilidir. Bu stil okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiş olup okullardaki öğretimi geliştirmeye dayanmaktadır (Çelik, 2013). Öğretimsel liderlik stilinin diğer stillerden ayrılmasını sağlayan, okulun yönetiminden çok; öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğrenme-öğretme süreçleri ile doğrudan ilgili olmasıdır (Ayık ve Şayir, 2014). Öğretim liderliğinin temelinde, öğretimin geliştirilmesini ve öğrencilerin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak yatmaktadır (Özden, 2010).

Öğretimsel liderlikte lider, örgütte bulunan tüm personelin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamalı ve mesleki gelişim faaliyetlerini destekleyerek örgütteki bireylerin yenilikleri takip etmelerine teşvik edici olmalıdır. Bunun yanında eğitim ortamında sadece öğrenci ve veliler olmadığı da unutulmamalıdır. Bu nedenle

öğretimsel liderlik stiline sahip bir lider; veliler, çalışanlar, hatta tüm okul çevresi için okulu bir eğitim yerine dönüştürmeli ve tüm eğitim paydaşlarının kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır (Ayık ve Şayir, 2014; Kazancıoğlu, 2008; Yılmaz, 2010).

Ruhsal liderlik

Ruhsal liderlik temelde, örgüte bulunan bireylerin ruhsal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak onların örgüt için faydalı bireyler olmasına katkı koymaktır (Fry, 2003). Burada amaç, bireylerin hayatın bir amacı olduğunu anlamasını sağlamak ve amaca ulaşabilmek için dünya ile baş edebilme duygusunu bireye kazandırmaktır (Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Ruhsal liderlik, bireyin kendisini ve örgütteki diğer bireyleri motive etmesi için gerekli olan değerler, tutumlar ve davranışlardan oluşan bir liderlik stildir (Fry, 2003; Bozkuş ve Gündüz, 2016). Ruhsal liderlikte liderin amacı örgütteki bireylerin, örgüte olan bağlılığını geliştirerek üretkenliğini sağlamaktır (Fry, Vitucci ve Cedillo, 2005).

Ruhsal liderlik stilinde liderler, örgütteki çalışanlarına değer verir, kendi aralarındaki bağlılığı güçlendirir, bireyler arasında ortak değerler oluşturur, çalışanlarına güvenir ve onları birbirlerine güvenmeleri konusunda motive eder (Fry, Vitucci ve Cedillo, 2005; Sanders, Hopkins ve Geroy, 2003).

Süper liderlik

Süper liderlik stiline göre, bir örgütte herkes kendi kendisinin lideridir. Liderlik anlayışı kişinin bir sorumluluğudur ve herkes bu anlamda kendinden sorumludur (Akyüz, 2002). Bu liderlik stilinde örgütsel bütünlük, örgütsel öğrenme gibi kavramlar göz ardı edilir.

Vizyoner liderlik

Vizyoner liderlik, örgütün gelecekte ulaşmasının istendiği yerde olması için belirlenen hedeflere ulaşabilme çabasına bağlı bir liderlik stildir. Vizyoner liderlik, örgütteki bireyleri toplu olarak etkileyebilmek ve harekete geçirebilmek için etkili vizyonlar oluşturabilme yeteneğidir (Akyüz, 2002).

Vizyoner liderlik geleneksel liderlik anlayışında mevcut olan, liderin geleneksel karar alma süreci, kuralları ve değerlerinde değişikliğe gidilmesini savunan bir stildir. Burada lider, bir değişim ajanı rolüne girer ve örgüte yenilikler getirmeyi destekler (Akyüz, 2002).

Paternalizm

Paternalizm kavramı

“Paternalizm” kavramı, Devletin vatandaşlarını koruması ve onlara yardım sağlaması fikrine dayanan, Latince “pater” (baba) kelimesinden türetilen bir kavramdır (Aycan, 2006). Northouse’a (1997) göre paternalizm kavramı, yardımsever diktatörlük; Jackman’e (1994) göre ise kadife eldivendir (Akt. Aycan, 2006). Pedavic ve Earnest (1994) ise bu kavramı stratejik esneklik diye adlandırmaktadır. Paternalizm ataerkil yapıdan türeyen ve liderin karşısındaki kişiyi baba gibi koruyarak, karşısındaki bireyden ise sadakat ve itaat beklediği bir süreçtir (Köksal, 2011). Bu kavram, liderlerin örgütteki bireylerin özel hayatlarına karşı ilgili oldukları ve onların refah düzeylerini artırmaya yönelik bir kavramdır (Pellegrini, Scandura ve Jayaraman, 2010). TDK’nın tanımına göre paternalizm, farklı kesimler üzerinde babalık ederek, kesimler arasında denge kurma çalışmasıdır (TDK, 2019) .

Paternalizm konusunda literatürde iki farklı anlayış hakimdir. Bunlardan birisi Aycan (2001) tarafından yapılan ve paternalizmi “çıkarıcı ve iyi niyetli” diye ikiye ayıran anlayış; diğeri ise Farh ve Cheng (2000) tarafından yapılan ve paternalizmi “otoriter, ahlaki ve yardımsever” boyutlar olarak üçe ayırarak inceleyen

anlayıştır (Bilici, 2017). Paternalizm kavramı, yol göstericilik, otorite, sadakat ve itaati zorunlu kılar (Aycan, 2001).

Literatürde en sık karşılaşılan paternalizm türleri; “çıkarıcı” ve “iyi niyetli” paternalizmdir. Çıkarıcı paternalizm, yapılan iş üzerine kurulu ve yapılan iş odaklıdır; iyi niyetli paternalizm ise, çalışan istek ve ihtiyaçlarına dayanan ve onların iyiliğine odaklı bir türdür (Aycan, 2001; Köksal, 2011).

Özetle paternalizm, liderlerin aile babasına benzediği ve astlarına özel ve profesyonel meslek hayatlarında rehberlik etme anlayışına bağlı bir yaklaşımdır (Gelfand ve diğ., 2007). Aile içerisindeki hiyerarşiyi yansıtan ve “baba” kavramı ile sembolleşen paternalizmde; lider kendi menfaatini geri plana atarak, doğrudan örgütteki bireylerin çıkarlarını desteklemeye yönelik kararlar alınmasıdır (Erkuş, Tabak ve Yaman, 2010).

Paternalist liderlik

Liderlik kavramı; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirmeye yönelik olan bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır; insanları değişim ve gelişim için iknâ etme becerisidir; organizasyonun başarıya ulaşması için çalışanları motive etmek ve iyi bir şekilde yönetmek, yönetimdeki dürüstlük, güven, açıklık ve çalışanlara saygıyı temin ve tesis etmektir; grup içerisinde oluşan, iki ya da daha çok kişinin etkileşimini gerektiren, kasıtlı olarak kişilerin davranışlarını etkileme çalışmasıdır gibi farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır (Aydın, 2013; Aytürk, 2007; Eren, 2003; Kınır ve Şahin, 2005).

Liderlik konusunda araştırmaya yapan araştırmacılar; liderlik tarzlarının Batı ve Doğu kültürüne göre değişiklik gösterdiğini ve Batı ülkelerinde incelenen liderlik konusu ve liderlik tarzlarının, Doğu kültürüne uygun olmadığını savunmuşlar, bulunan liderlik tarzlarının evrenselliği yansıtmadığını dile getirmişlerdir. Bu eksikliğin fark edilmesi sonucunda, Doğu’da bulunan araştırmacılardan Farh ve

Cheng, kendi kültürlerine uygun liderlik tarzını bulmak için birçok araştırma yapmışlardır (Arslan, 2016).

Liderlik ve Paternalizm kavramlarının birleşiminden doğan ve günümüzdeki birçok liderlik kavramından biri olan “Paternalist Liderlik” kavramı ise, Batı’da geliştirilen liderlik kuramlarının her kültüre uymamasından dolayı ortaya çıkan bir kavramdır (Kurt, 2013). Batılı olmayan toplumlarda liderlik üzerine yapılan çalışmalarda, liderlik davranışlarının toplumlara ve toplumların kültürlerine göre farklılık gösterdiği, ulusal kültürün liderlik stilindeki önemi vurgulanmaktadır (Çalışkan ve Özkoç, 2016). Cheng ve diğerlerine (2004) göre, Paternalist Liderlik, Tayvan’da liderlik davranışlarını araştırmakta olan ve batıda ortaya konan liderlik davranışlarının doğu kültürü ile uyum sağlamadığını gören Silin tarafından, 1976 yılında ortaya atılmış ve daha sonra 90’lı yıllarda araştırmalara konu olmaya başlamış bir kavramdır. Paternalist liderlik ile ilgili Silin tarafından yapılan araştırmaların ardından, 1990 yılında Redding, 1997 yılında Westwood, 2000’li yıllarda ise Aycan, Farh ve Cheng gibi araştırmacılar birçok araştırma yaparak, bu kavram ile ilgili birçok sonuca ulaşmışlardır (Gürcan, 2018).

Paternalist Liderlik kavramı, toplumlar arası kültürel farklılıklar nedeni ile ortaya çıkmış ve Westwood (1997) tarafından, liderin bir baba şevkati ile astlarına gösterdiği saygı ve sevecen yaklaşım şeklinde tanımlanan bir kavramdır. Aycan’a (2007) göre, paternalist liderlik kavramı; astların meslekteki hayatlarının aile anlayışı ile yönetilmesi, bunun sonucunda ise sadakat ve itaatin beklendiği bir ilişkiden oluşur. Paternalist Liderlik, “baba” kavramı ile sembolleşen, liderin kendi menfaatlerini göz ardı ederek; astlarının yararları doğrultusunda karar almalarını gerektirecek fedakarlık, sevgi ve koruma duygularına dayanır (Erkuş ve diğ, 2010). Kısacası Paternalist Liderlik, liderin sahip olduğu güç ve otoritenin, babacan bir yardımseverlik ve şevkat ile birleşmesi ile oluşur (Köksal, 2011; Özkoç ve Çalışkan, 2016).

Paternalist liderlik, ilk anda otokratik lider özelliklerine sahip bir stil olarak görünse de; ailenin çocuklarına karşı gösterdiği ilgi ve şevkate benzeyen yönü ile

otokratik liderlikten ayrılır. Paternalist liderlikte hem bir denetim, hem de üst düzey bir ilgi söz konusudur (Erben, 2004). Paternalist liderlikte, ast-üst ilişkisi geleneksel anlamdan çıkar ve bir aile atmosferi içerisindeki manevi bağı çağırır (Erkuş ve diğ., 2010). Pellegrini ve Scandura'ya (2006) göre, paternalist liderlik otoritenin saygı ve ilgi ile birleşimi olarak tanımlanır.

Aycan (2002)'a göre; gelişmekte olan ülkelerde liderler yetki boyutundan çok çalışanları ile yakın ilişkiler kurmayı tercih etmektedirler. Buna bağlı olarak çalışanlar da liderlerinden bu tür davranışların beklentisi içindedirler. Cerit ve diğ. (2011) bu durumu sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak incelemiş ve farklı demografik özellikteki öğretmenlerin, yöneticilerinden paternalist liderlik stiline uygun davranışlar göstermesini beklediklerini bulmuştur. Bundan dolayı gelişmekte olan ülkelerde yaygın olarak görülen liderlik davranışı Paternalist Liderliktir.

Doğu ülkelerinin sosyal kültürünü yansıtan Paternalist liderlik kavramı üzerine yapılan araştırmalarda, gelişmekte olan ülkeler detaylı olarak incelenmiş olup Aycan ve Kanungo (2000) tarafından yapılan araştırmada paternalizm özelliğinin en yaygın olduğu ülkeler Hindistan, Pakistan, Çin ve Türkiye olarak bulunmuştur.

Paternalist liderlik modelleri

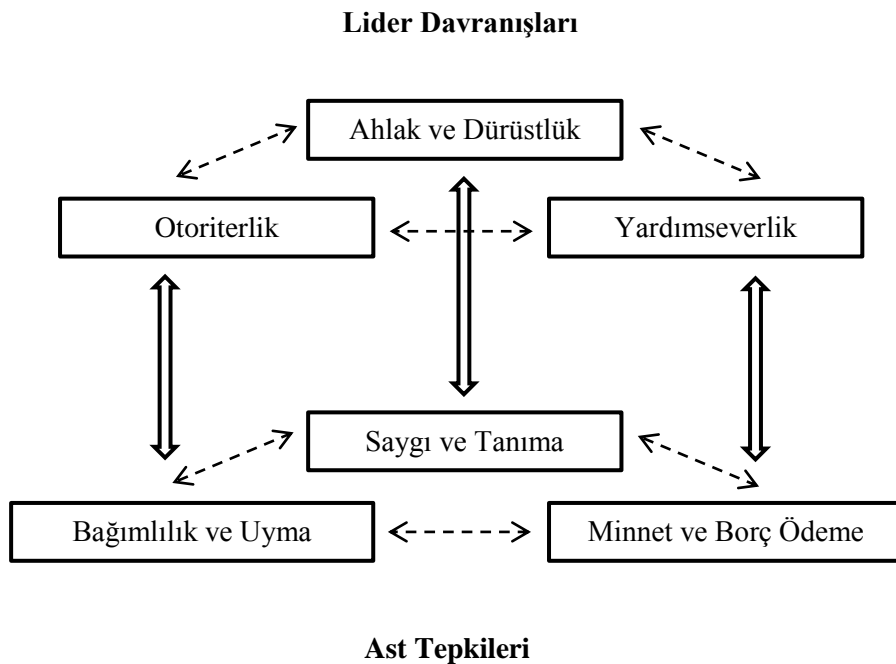
Literatüre bakıldığı zaman Paternalist Liderlik modelleri hakkında farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen modeller ve boyutlar olduğunu görmek mümkündür. Bu modellerden en fazla kullanılanlar ise, Farh ve Cheng (2000) tarafından yapılan modelleme ile Aycan (2001) tarafından yapılan modellemedir.

Farh ve Cheng Çin aile şirketlerinde bir dizi araştırma yaptıktan sonra (Durmaz, 2019) paternalist liderlik modelini açıklamak için, “otoriter”, “iyiliksever” ve “ahlaki” olarak üç boyut ele almışlardır (Farh ve Cheng, 2000). Otorite boyutunda, çalışan üzerinde kesin kontrol sağlama; iyiliksever boyutunda

çalışanların ve çalışan ailelerinin refahını sağlama; ahlaki boyutunda ise liderin kişisel dürüstlüğü yer almaktadır.

Otoriterlik boyutunda; sorgulama olmaz, örgütteki bireyler üzerinde mutlak kontrol söz konusudur ve çalışanların kesin olarak emirlere uyması beklenir. İtaat üzerine kurulmuş bir yapıdır. Uyulması gereken kesin kurallar, güç gösterileri ve çalışanlara nasihat etme durumu vardır. Lider kurallar koyar ve sorumluluklar verir. Uyulmaması durumunda ceza yetkisini kullanabilir. İyilikseverlik boyutunda; örgüt çalışanlarının iyiliği ve mutluluğu için hayatlarının tamamında onların ihtiyacı olan destek ve ilgiyi göstermek söz konusudur. Burada iş yaşamı dışında özel hayat ve aileye de müdahale vardır. Çalışanları koruyup kollama ve koşulsuz yardım etme anlayışı hakimdir. Ahlaki boyutta ise; liderlik özelliklerini tüm çalışan ve örgüt yararına kullanmak, saygı kazanmak ve herkesin kazanmasına katkı koymak söz konusudur. Liderin, dürüstlük ve evrensel etik değerlerine sahip olması dikkat çekilen ve beklenen bir durumdur (Cheng ve diğ., 2014; Farh ve Cheng, 2000; Kurt, 2013; Tetik ve Köse, 2015).

Farh ve Cheng'in (2000) paternalist liderlik modeli aşağıda verilen şekil-4'teki gibi gösterilebilir.



Şekil 4. Farh ve Cheng'in (2000) Paternalist liderlik üzerine geliştirdiği model

Aycan (2001) literatürde en çok karşılaşılan iki Paternalist Liderlik modelinden ikincisine sahibi olup paternalizm kavramını “çıkarıcı (sömürücü) paternalizm” ve “iyi niyetli (iyiliksever) paternalizm” olarak iki şekilde sınıflandırmıştır. Çıkarıcılık boyutunda yapılan sınıflandırmada yapılan iş; iyi niyetli paternalizm boyutunda ise çalışanın iyiliği ön plandadır. Çıkarıcılık boyutunda örgütü daha ileriye taşıma amacıyla olan ve örgütsel hedeflere ulaşmaya dayalı uğraşlar yer alırken; iyi niyetlilik boyutunda, çıkarıcılığa ters olarak çalışan açısından iyi olacak ve çalışanı geliştirecek, çalışan yararına olacak uğraşlar yer almaktadır (Aycan, 2006). İyi niyetli paternalizm boyutunda, çalışanlar kendilerine değer verildiğini hissettikleri ve baba şevkati gördükleri için lidere bağlı kalırlarken; çıkarıcı paternalizm boyutunda ise çalışanlar kendi ihtiyaçlarını karşılayacak kaynakların lider tarafından kesilme ihtimaline karşı lidere sadakat göstermek durumundadırlar.

Aycan (2006) tarafından ortaya atılan paternalist liderlik modeli aşağıda verilen şekil 5'teki gibi gösterilebilir.

		Davranış	
		Üst: Özen gösterir Ast: Sadakat	Üst: Kontrol etme Ast: Bağlılık
Motivasyon	Üst: İyiliksever Ast: Saygı gösterir	İyi niyetli Paternalizm	Güvenilir (otokratik) Yaklaşım
	Üst: Çıkarıcı Ast: Ödül beklemek	Çıkarıcı Paternalizm	Otoriter Yaklaşım

Şekil 5. Aycan'ın (2006) Paternalist liderlik üzerine geliştirdiği model

Köksal (2011) ise Aycan'ın bu sınıflamasını açıklarken; paternalist liderin gösterdiği iyi niyetin ve ihtimamın gerçek nedeninin işin yapılmasını sağlamak için olduğunu ifade edip çıkarıcılık boyutuna değinirken; örgüt çıkarı için liderlerin bireyleri piyon olarak kullandıklarını ifade etmektedir.

Aycan (2006) örgütlerdeki bireylerden sadakat ve itaat bekleyen paternalist liderlik özelliğine sahip olan liderlerin göstermesi gereken davranışları şu şekilde ifade etmektedir: Örgütte aile ortamı yaratmak, sadakat beklemek, çalışanlar ve lider arasında yakın ve özel ilişkiler kurmak, örgütteki bireylerin iş dışı yaşamlarına yani özel hayatlarına da müdahil olarak onları yönlendirmek ve rehberlik etmek, tüm bunları yaparken ise otoriteyi korumaya devam etmek.

Araştırmacıların oluşturduğu paternalist liderlik modelleri ve açıkladıkları boyutlar sonucunda Yaman (2011) paternalist liderin sahip olması gereken dokuz boyut ortaya atmış ve bu boyutları şu şekilde maddelemiştir: öğretici liderlik, sosyal uzaklık, uygun iletişim şartları sağlamak, çatışmanın önüne geçmek, yakın ilişkilide olunanlara ayrıcalık sunmak, çıkarlara uygun politika belirlemek, otoriteyi sürdürmek, unvan kazandırmak ve özel olmayan niyetler.

Türk kültüründe paternalist liderliğin yeri

Önceden de bahsedildiği gibi, Aycan ve diğ. (2000) tarafından yapılan ve farklı ülkeleri kapsayan araştırma sonuçlarında; Hindistan, Çin gibi ülkelerle birlikte Türkiye'nin de paternalist liderlik stiline uygun bir kültürel yapısının olduğuna değinmiştik. Erben (2004) bu durumu değerlendirirken, Türk kültüründe liderlerin sadece işyeri ile sınırlı olmadıklarını ve çalışanlarının çalışma hayatı dışındaki alanlarına da rahatlıkla müdahale edebildiklerini ifade etmektedir. Bu ifadeler 2000 yılında Aycan ve Kanungo tarafından yapılan ve Türkiye'deki paternalist düşüncenin ölçüldüğü araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. 2000 yılında yapılan bu çalışmada, Türk kültürü paternalizm eğilimi yüksek bir kültür olarak değerlendirilmiş ve çalışanların yöneticilerden iş yaşamı dışındaki sorunları ile de ilgilenmelerini bekledikleri ortaya çıkmıştır. Paşa ve diğ. (2001) tarafından yapılan çalışmada Türk

kültüründeki liderlik anlayışında, örgüt çalışanlarının aile hayatları ve özel sorunları ile ilgilenme gibi davranışların yeri olduğu; Pellegrini ve Scandura'nın (2008) araştırmalarında Türk kültüründe paternalist liderlik özelliklerinin varlığına dair bulguların olduğunu söylemek mümkündür.

Bunların yanında Soylu (2010), işletmelerde paternalist liderlik boyutlarını inceleyerek, Türk kültüründe paternalist liderlik anlayışının hakim olduğunu; Erben ve Güneşer (2008), Türkiye'deki paternalist liderlerin bulunduğu iş ortamlarında örgütsel iklim algısının daha yüksek olduğunu; Aycan ve Paşa (2003) ise, Türkiye'de paternalizmin tercih edilen bir liderlik stili olmakla birlikte, özellikle Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde yaygın olarak var olduğunu, liderler tarafından tercih edildiğini bulmuşlardır.

İlgili Araştırmalar

İlkokullarda serbest zaman dersi ve etkinlikleri ile ilgili araştırmalar

Serbest zaman konusu geniş kapsamlı bir konu olduğu için birçok araştırmacı tarafından çok değişik boyutları üzerinde çalışılmıştır. Bununla birlikte, burada sadece araştırmaya uygun olarak ilkokul veya ilköğretim boyutunda yapılan araştırmaların bir kısmına yer verilecektir.

Büküşoğlu ve Bayturan (2005), SZE uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, öğrencilerin uygulamalar öncesine pasif ve sessiz olduklarını, SZE uygulamalarından sonra ise aktifleşme yaşadıklarını, kendilerini ifade etme konusunda daha özgüvenli olduklarını, sorumluluk alma isteklerinin arttığını yanı sosyal yönden becerilerinde gelişmeler olduğunu bulmuşlardır.

2005 yılında Mota va diğ. tarafından yapılan ve serbest zamanlarda öğrencilerin seçtikleri aktivitelerle bu avtivitelerin cinsiyetlere göre değişim gösterip göstermediğinin araştırıldığı çalışmada, 8-10 yaşları arasında 22 ilkokul öğrencisi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin serbest zaman

etkinliklerine katılma sıklıkları arasında fark bulunmazken, etkinlikleri yapma süreleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aykaç tarafından 2007 yılında yapılan araştırmada, serbest zaman etkinliklerinin öğrencilerin kaygı düzeyine ve akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Yapılan tez çalışmasında, 20 kız ve 20 erkek öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Öğrencilerle her uygulama ikişer saatten olmak şartı ile haftada 3 gün, 10 hafta boyunca uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, serbest zaman etkinlikleri uygulamalarının yapıldığı öğrencilerin, uygulama sonrasında kaygı düzeylerinde düşüş; akademik başarı düzeylerinde ise artış olduğu görülmüştür.

Huberty ve diğ. (2011), okul çalışanlarının gözünden öğrencilerin boş zamanlarında okul aktivitelerine katılımlarını belirlemek amacı ile bir araştırma yapmışlardır. 12 ilkokul düzeyinde ayrı ayrı yapılan araştırmada; çalışanların yapılacak etkinliklerin öğrenci gelişimi açısından önemli olduğuna inandıkları bulunmuştur. Bu sonuç ile birlikte okul çalışanlarının; velilerden gelen ve sürekli olarak artan akademik talepler, akran baskısı ve donanım eksikliği gibi sorunlardan ötürü bu boş zaman aktivitelerinin uygulanmasında sıkıntılar yaşandığını dile getirdikleri bulunmuştur.

Yine yabancı bir araştırmacı olan ve konu ile ilgili araştırmalar yapan Santistevan (2011), ilköğretim okullarında serbest zaman etkinliklerinin önemini ve bu etkinliklerin öğrencilere kazandırdıklarını okul müdürü, öğretmen ve velilere göstermeyi amaçlamıştır. Ulaşılabilirliği kolaylaştırmak için katılımcılara sunum yaparak ulaşmayı amaçlayan Santistevan, sunumunda bilimsel olarak serbest zaman uygulamalarının öğrenciler üzerindeki bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerine olan katkısına değinmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenler serbest zaman etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki bilişsel, sosyal ve fiziksel yönden olan katkılarını kabul ederken, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için test çözme ve standart ders programlarına devam etmek gerektiğine olan inançlarının da sürdürmek istedikleri görülmüştür.

Gömlüksiz ve Özdaş (2013), anket yardımı ile ilkokul öğretmenlerine yönelik bir araştırma yapmışlar ve ilkokullarda uygulanan serbest zaman etkinlikleri ile kazanımlara ulaşabilme düzeyini ölçmeyi amaçlamışlardır. 104 öğretmen ile yapılan bu araştırmada, öğretmenler serbest zaman etkinliklerinin amaca ulaşma konusunda olumlu uygulamalar olduğunu ifade etmişlerdir.

Yine ilkokullardaki serbest zaman etkinliklerinin incelenmesi konusunda öğretmenlerle araştırma yapan araştırmacılardan olan Şen ve Sarıkaya, 2015 yılında yaptıkları araştırmalarında, ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin serbest zaman etkinlikleri konusundaki kullanımlarını araştırmışlardır. 20 farklı okuldan 300 öğretmen ile yapılan ve verilerin Serbest Zaman Etkinlikleri Dersini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplandığı araştırmada sonuç olarak; öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerinden en çok okuma, dinleme ve oyun etkinliklerini kullandıkları, serbest zaman etkinlikleri için farklı ortamlardan yararlanılması gerektiğini ve geziler yapılmasına olanak sağlanmasına inandıkları, gerekli atlyapı ve materyaller konusunda eksiklikler olduğuna dile getirdikleri gibi yargılara ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan başka bir araştırmada Bozpolat (2016) ilkokullarda uygulanan serbest zaman etkinliklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmada, 30 ilkokul öğretmeninden konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler, serbest zaman etkinlikleri ile ilgili uygulamaları gerekli bulduklarını ifade etmişler; fakat özellikle fiziksel ortam, donanım ve materyal konularında eksiklikler olduğunu dile getirmişlerdir.

Ayda, Karasel ve Tezer (2018) Serbest Zaman Etkinlikleri konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek için Kuzey Kıbrıs'ta yaptıkları ölçek geliştirme ve ardından da öğretmen görüşlerini aldıkları araştırmalarında; 400 ilkokul öğretmeni ile çalışmışlardır. Elde edilen sonuçlarda; ilkokul öğretmenlerinin SZE uygulamalarının yapılması durumunda; öğrencilerin eğlenerek öğreneceği, hayal güçlerinin gelişeceği, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşeceği, öğrenciler arası ve veli-aile arası etkileşimin artacağı, boş zaman yönetimi ve planlaması alışkanlığının öğrencilerde gelişeceği, işbirliği anlayışının kazanılacağı, dört temel

dil becerisinin geliŖeceđi, öğrenci yeteneklerinin ortaya çıkacağı ve öğrencilere yeteneklerine göre etkinlikleri yapma şansının sunulabileceği, öğrencilerde özgüven duygusunun geliŖeceđi, sosyaleŖmenin artacağı ve rahatlama olanaklarının öğrencilere sunulacağı konusunda sorular soruların tamamına katıldıkları bulunmuŖtur. BaŖka bir açıdan araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman ise, öğretmenlerin SZE uygulamasında yaşanabilecek ortam eksikliği, veli desteğinin olmaması, SZE'nin boş ders olarak algılanacağı, mevsime göre uygulanacağı gibi görüşlere katılmadıkları ve SZE'nin öğretmenlere olumsuz etkiler yapacağı konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıŖtır.

Değer eğitimi ile ilgili araŖtırmalar

Prencipe (2001) değer eğitimi konusunda çocukların düşüncelerini belirlemek amacı ile yaptığı tez çalışmasında, çocukların ahlak, manevi karakter, dini görüş gibi farklılıklarının değer eğitimini nasıl etkilediğini araŖtırmıŖtır. AraŖtırma sonucunda, çocukların toplumda kazandığı sosyal kabul durumunun değer eğitimi konusunda doğrudan etkili olduğu bulunmuŖtur.

Bulach (2002) öğrencilere öğretilmesi gereken değerlerin neler olduğunu ve doğru karakterin nasıl tespit edilebileceğini araŖtırdığı araŖtırmasında, öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması konusunda en çok önem verdikleri değerlerin; aileye saygı, dürüstlük ve özdenetim değerleri olduğu konusunda fikir belirttikleri sonucuna ulaşmıŖtır. Bunun yanında dine daha bağlı olan kişiler ise, öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli üç değer olarak; motivasyon, empeti ve azmi dile getirmişlerdir.

İlkoullarda görev alan öğretmenlerin değer eğitimini sağlamak amacı ile yaptıkları etkinlikleri belirlemeye çalışan Lelanc (2007), araŖtırmasında öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim seminerlerinin değer eğitimi ve karakter geliŖimi uygulamalarında seçtikleri etkinlikleri etkilediği sonucuna ulaşmıŖtır.

İlkokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise Baydar (2009), beŖinci sınıf öğrencilere değer eğitimi verilmesi konusunda yaşanan sorunları belirlemek istemiş

ve 82 sınıf öğretmeni ile anket çalışması yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin değer eğitimi konusunda, eğitim düzeyi düşük olan velilerin çocuklarına bu eğitimi sağlama konusunda zorluk yaşadıkları ve öğrenimi daha yüksek olan öğrenci velilerinin değer eğitimi konusunda çocuklarını daha başarılı yetiştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal Bilgiler programında yer alan değerlerin eğitimde kullanılması ve yer alması konusunda öğretmen görüşlerine başvuru ve Yazar (2010) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise 320 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve öğretmenlerin programda yer alan değerleri yetersiz buldukları sonucuna varılmıştır.

2012 yılında beşinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapılacak değer eğitiminin daha etkili biçimde gerçekleştirilmesi için ne yapılması gerektiğini araştıran Yaşar ve Çengelci; değer eğitimi konusunda sosyal bilgiler dersinin önemli bir yere sahip olduğunu ve etkili bir değer eğitiminin yapılması için “okul, öğretmen, aile ve çevre” faktörlerinin işbirliği içerisinde olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yüksel ve Adıgüzel (2012) ise, değer eğitimi konusunda karikatürlerin ne derece etkili olduğunu araştırmışlardır. Yapılan çalışmada, karikatürlerde verilen “sevgi, acıma, üzüntü, barış, umut, ayrılık, dostluk, kardeşlik” gibi değerlerin öğrenciler tarafından doğru algılandığı içerik analizi tekniği ile yapılan veri çözümlemesinde bulunmuştur. Böylece uygun ve doğru karikatür kullanımının değer eğitimi açısından önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmıştır.

Yuvacı'nın okul öncesinde değer eğitimi uygulamaları için seçilen değerlerin ve etkinliklerin neler olduğunu tespit etmek için 2013 yılında nitel yöntem kullanılarak yapmış olduğu tez çalışmasında; okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere kazandırılması konusunda hedefledikleri değerlerin “evrensel değerler” olduğu, öğrencilere bu değerleri kazandırmak için ise etkinliklerde kendilerinin model olacakları etkinlikleri seçtikleri ortaya çıkmıştır.

Balcı ve Yelken'in (2013) değer eğitimi sırasında hangi yaklaşımın daha etkili olacağını tespit etmek amacı ile öğretmenlerle yaptıkları çalışma sonuçlarında;

değer eğitiminde en etkili yaklaşımın “örnek olay inceleme yaklaşımı” olduğu, en az etkili olan yaklaşımın ise “telkin yaklaşımı” olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2013 yılında Kılcan tarafından yapılan ve öğrencilerin öğretim programında bulunan değerleri nasıl algıladıklarını tespit etmek istediği araştırmasında, araştırmacı öğrenci metaforları ve çizimlerini analiz ederek, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, 8. Sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin hak, özgürlük, farklılık, hoşgörü gibi değerleri bildiklerini ve kişilerin bireysel farklılıklarına, fiziksel değişikliklerine saygı duyulması, bunların insanların zenginliklerini oluşturduğu yönünde görüş belirttiklerini bulmuştur.

Yine aynı yılda Keskin ve Öğretici (2013), yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan etkinliklerin etkililiğini incelemişler ve etkinliklerin öğrenciler üzerinde duyarlılık değerini artırıcı bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Cihan 2014 yılında yaptığı araştırmasında, “okullarda değer eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaları” belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise, Türkiye’de değer eğitiminin bazen ayrı bir ders olarak, bazen ise işlenen derslerin içerisinde yapıldığını tespit etmiştir. Bunun yanında ders kitaplarında bulunan “kardeşlik, nezaket, görgü kuralları” gibi değerlerin yapılacak olan etkinlik ve uygulamalarla düzenlenerek öğrencilere kazandırılmasının mümkün olabileceği sonucunda varılmıştır.

Kaplan (2014), ilkökul öğretmenlerinin değer eğitimi sırasında uyguladıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacı ile 118 öğretmeni örneklem olarak kullandığı ve verilerini anket aracılığı ile topladığı araştırmasında, öğrencilere değer eğitimi kazandırmak için yapılan etkinliklerin serbest zaman dersleri, hayat bilgisi/sosyal bilgiler dersi, Türkçe ve din kültür dersleri sırasında uygulandığını bulmuştur. Bunun yanında değer eğitimi sırasında öğretmenlerin; empati kurma, tartışma, örnek olay uygulamaları, atasözlerini çözümlenmek gibi farklı etkinlikler kullandıkları sonucuna

varılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin, değer eğitimi ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli materyallerin olmadığı konusunda görüş belirttikleri bulunmuştur.

Giesecke (2015) Almanya'da yaptığı ve "Değerler nasıl öğrenilir" konulu tez çalışmasında; değerlerin öğretiminde sadece değerlere değil, kuralların da önemli olduğu ve kurallarla değerlerin öğrenilmesi v euygulanmasının kolaylaşacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada, değerlerin zamana göre sürekli olarak değişim gösterdiği ve bu noktada değer eğitiminde aile ve zamanın da önemli bir faktör olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Değer eğitimi programının ilkökul 3. ve 4. Sınıf düzeyinde geliştirilmesi ile ilgili araştırma yapan Özyurt (2015), araştırması için öğrenci, veli, idareci ve okul personeli gibifarklı eğitim paydaşlarını kullanmış ve karma bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, okullarda etkili ve etkin bir değer eğitimi programının bulunmadığı, öğretmenlerin böyle bir eğitim programına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bilici (2018) doktora tez çalışması olarak yaptığı araştırmasında, değer eğitiminin öğretim programlarında ve ders kitaplarında ne kadar yer aldığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çoklu durum çalışması kullanılan araştırmada, veriler doküman analizi ve görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmasında Almanya ve Türkiye'deki durumu karşılaştıran araştırmacı; Almanya'da etik ve din derslerinde değer eğitiminin verildiğini ve öğretmenlerin değer eğitimi için ayrı bir ders olması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Araştırmanın Türkiye bağlamında ise, değer eğitiminin çok ders odaklı olarak yapıldığının, değer eğitimi veren öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda ayrı bir eğitim dalının olmadığını, değer eğitiminin bağımsız bir ders olarak okullara girmesi gerektiğinin sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerdeki en önemli değer eksikliğinin "farklılıklara saygı" olduğu görülmüştür.

Dersler ve öğretim programları dışında, farklı bir alanda Şaşmaz (2018) tarafından yapılan ve "Devlet tiyatrolarında oynanan çocuk oyunlarının değer eğitimine katkısına" da bakılan araştırmada; oyunlar 21 farklı evrensel değere göre

incelenmiştir. Oyunlarda evrensel değerlerin 397 kez kullanıldığı, bu değerler arasında 45 kez ile duyarlılığın en çok kullanılan değer olduğu, oyunlarda hiç kullanılmayan değer ise tasarruf ve vatanseverlik olduğu bulunmuştur.

Paternalist liderlik konusunda yapılan araştırmalar

Paternalist liderlik konusunda yabancı araştırmacılar tarafından yapılan en önemli araştırmalar arasında yer alan bir araştırma da Farh ve Cheng tarafından (2000) yılında yapılan araştırmadır. Paternalist liderlerle çalışma konusunda örgütte bulunan bireylerin tutumlarını ölçmeyi amaçlayan çalışma; Paternalist liderlik tarzının önemi vurgulanmış olup aile kavramına önem veren bireylerde paternalist liderlere çalışma konusunda olumlu yönde bir tutum olduğunu ortaya koymuştur.

Chou (2012) paternalist liderliğin moral ve yardımseverlik boyutlarının, örgüt bireyelerine olan içsel ve dışsal doyumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada örgüt çalışanlarından görüşme yolu ile elde edilen veriler ışığında; paternalist liderlik özelliği gösteren liderlerin, çalışanlarına yönelik olarak gösterdikleri anlayış, yardımseverlik, ilgi gösterme gibi davranışlarının çalışanlarla liderler arasındaki etkileşimi olumlu yönde desteklediği bulunmuştur.

Anwar (2013) paternalist liderlik özelliğine sahip olan liderlerin, çalışanlar üzerindeki iş tatmini, motivasyon ve örgüte bağlılık konusundaki etkilerinin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda, paternalist stildeki bir liderin, çalışanlar üzerinde her üç boyutun üçünde de olumlu etkiler yarattığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında Pellegrini ve diğ. (2010) de araştırmalarında benzer şekilde, paternalist liderlik stilindeki kişilerin, örgüt çalışanlarının sahip olduğu örgütsel bağlılığı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Cheng ve diğ. (2014) Çin'de yaptıkları araştırmalarında güvenin paternalist liderlik ve çalışan performansı arasındaki ilişkisini araştırmışlardır. Çalışanlarla yaptıkları araştırmalarında, paternalist liderlik stiline sahip örgüt yöneticilerinin, çalışan performansını olumlu yönde etkilediğini ve çalışan üzerindeki güveni

artırdığını bulmuşlardır. Bununla birlikte araştırma sonucunda; paternalist liderlerin bu güveni sağlamak adına, ahlaki ve yardımsever davranışlarını, otoriter davranışlarından daha ön planda tuttukları görülmüştür.

Öğretmenlerin okul ortamında, Paternalist liderlik stiline sahip olan okul yöneticileri ile çalışmalarının, onların tutumları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği Mete ve Serin (2015) tarafından yapılan başka bir araştırmada 313 kişilik bir öğretmen grubu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise, Paternalist stildeki okul yöneticilerinin; öğretmenlerin işe ve yöneticiye karşı tutumlarını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve lidere duyulan güveni olumlu yönde artırdığı sonucuna varılmıştır.

Paternalist liderlik konusunda Türkiye’de Kurt (2015) tarafından yapılan araştırmada, 176 kişilik bir çalışma grubu kullanılmış ve örgütlerdeki liderlerin paternalist liderlik özelliklerine sahip olmalarının, örgüt çalışanlarının işe yaratıcı olarak katılmalarını sağlama konusunda pozitif yönde anlamlı katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2016) tarafından yapılan ve öğretmenlere, okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyinin ne olduğu ile örgütsel sinizm algılarının sorulduğu araştırmada 349 öğretmen görüşü alınmıştır. Verilerin anket yardımı ile toplandığı araştırmada öğretmenlere göre; okul yöneticilerinin ahlaki liderlik boyutu, yardımsever ve otoriter liderlik boyutlarına göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bunun yanında paternalist liderlerle çalışan öğretmenlerin, örgütsel sinizm düzeyi ve düzey ile ilgili algısının oldukça düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kuzey Kıbrıs’ta da Paternalist liderlik üzerine yapılan tek araştırma özelliğini taşıyan ve 2017 yılında Karasel ve diğ. tarafından yapılan araştırmada, Paternalist liderlerin kendi okulalarında görev yapan öğretmenleri üzerindeki örgütsel güven algılarına etkisi araştırılmıştır. Karma yöntemle hazırlanan araştırmada, ilk olarak paternalist liderlik ölçeği yardımı ile paternalit liderler belirlenmiş, daha sonra ise bu liderlerin okulalarında bulunan öğretmenlerine yarı-yapılandırılmış görüşme soruları sorular bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin gözünde,

güven duygusunun oluşmasında ve gelişiminde en önemli özellik olarak kişilerin sosyal özelliklerinin etkili olduğu; bunun yanında kişisel özelliklerin de güven geliştirmede belirleyici faktörlerden bir tanesi olduğu görülmüştür. Paternalist liderlerle çalışan öğretmenlerin, okul yöneticileri ve çalışma arkadaşları ile olan iletişimlerinin olumlu olduğu, görgü ve nezaket kuralları çerçevesinde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmen gözünde paternalist liderlerin kendilerini yenileme konusunda istekli oldukları sonucunun elde edildiği araştırmada, paternalist liderlerin örgütsel güven sağlama konusunda, önemli bir yüzdelikle yeterli oldukları bulunmuştur.

Durmaz tarafından 2019 yılında yapılan ve paternalist liderlik stili ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin, yıldırma arasındaki bağının incelendiği araştırmada, 333 kişilik katılımcı grubu kullanılmıştır. Nicel yöntem kullanılarak yapılan ve birçok ölçek ile verilerin toplandığı araştırmada; paternalist liderlerin çalışanların özel hayatları ile ilgilenmesi ve rehberlik yapması boyutlarında birçok bulgu edinilmiştir. Paternalist liderlerin çalışanlarının sahip olduğu yılma duygusunun az olduğu ve paternalist liderlik ile örgütsel sinizm arasında bir aracılık rolü olduğu araştırmada elde edilen sonuçlar arasında en çarpıcı olanlarıdır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümü araştırma modeli, araştırma ortamı, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, eylem araştırmasının uygulama basamakları, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirlilik bölümlerinden oluşmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile modellenmiştir. Nitel araştırma yöntemi özellikle sosyal bilimler alanında kullanılması tercih edilen, insan davranışlarını ve bu davranışların nedenlerini derinden incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Güler, Hacıoğlu ve Taşgın, 2013). Nitel araştırma, doğal ortamında bütüncül bir bakış açısıyla olayları algılamak, ortaya çıkarmak, tümevarımcı bir analiz yapmak, araştırmaya esneklik getirecek olan özellikleri içerisinde barındırmaktadır (Demirli, 2007). Patton (2014) nitel araştırmanın az sayıda kişi ve durum üzerinde, dataylı bilgi edinme yöntemi olduğunu ifade ederken; Merriam (2015) nitel araştırma yöntemi ile elde edilen detaylı verilerin tek tek okunarak kod ve kategoriler eşliğinde detaylı sunulmasını sağladığını ifade etmektedir.

Araştırmada kullanılan ve günümüzde “aksiyon araştırması” veya “öğretmen araştırması” olarak da bilinen “eylem araştırması”, Kurt Lewin’in 1930’lu yıllarda başlayan çalışmalarına kadar dayanan aslında eski ve köklü bir araştırma yöntemidir (Adelman, 1993; Stringer, 2004). Bu yöntem ilk olarak Lewin tarafından “Eylem araştırması ve azınlık sorunları” adlı çalışmasında 1946 yılında kullanılmıştır (Glesne, 2012; Gürgür, 2017). Lewin ile başlayan bu kullanımın ardından eylem araştırmasının eğitim alanında kullanılması da yine Lewin öncülüğünde 1948 yılında “okul örgütlerinin iyileştirilmesinde bir problem çözme stratejisi” konulu çalışma ile başlamıştır (Akt. Aşıkcan, 2019). Ardından eylem araştırmasının eğitim alanında kullanılması hızlı bir şekilde yayılmış ve yöntem eğitim alanında tercih edilen yöntemler arasına girmiştir.

Birçok bilim alanında kullanılan eylem araştırmasının, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş tanımları bulunmaktadır. Stringer (2008) eylem araştırmasının,

kişinin hayatında karşılaştığı problemlere çözümler bulmak için sistematik denemeler yapma ve çözümleri uygulama süreci olduğunu; Kemims, McTaggart ve Nixon (2014) ise eylem araştırmasının; sorunun tespitinden sonra planlama, uygulama, yansıma, yeniden planlama, yeniyi deneme, yeni yansımaları tespit etme gibi sarmal bir döngü olduğunu ifade etmişlerdir. Derince ve Özgen (2015) ise eylem araştırmasının, sistematik bir süreç olduğunu ve bu süreç içerisinde; veri toplama, verileri analiz etme, analiz sonuçlarına dönüt ve düzeltme yaparak yeni eylem planları geliştirme gibi basamaklar olduğunu ifade etmişlerdir.

Eylem araştırması Karasar'a (2011) göre, belirlenen bir problem veya problem durumunun iyileştirilmesi için araştırmacı ve problemi yaşayan kişilerin birlikte çözüm arama sürecidir. Eylem araştırması ile araştırmayı yürüten kişi, uygulama sırasında ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik getirdiği yeni önerileri yeniden deneyerek yeni durumlara uygun öneriler sunar (Güler, Hacıoğlu ve Taşgın, 2013). Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2017) göre, eylem araştırmaları var olan bir işin niteliğini artırmak, sorunu çözmek, konu ile ilgili yeni araştırmalara katkı koymak için kullanılan bir yöntemdir.

Araştırmacılar eylem araştırmasını tanımlarken, diğer araştırma yöntemlerinden ayıran şu özelliklerden bahseder: Eylem araştırması sistematik olarak ilerler, yaşanan bir sorunun fark edilmesi ile başlar ve sorunun çözülmesini hedefler, çözüm için gerekli en verimli ve en akılcı çözüm önerilerini eylem planı ile devreye sokmayı amaçlar, konu ile ilgili eğitim almış kişiler veya öğretmenler tarafından gerçekleşir, diğer araştırma yöntemlerine göre esnekler, amaçlı örneklerle uygulanır (Derince ve Özgen, 2015; Ekiz, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2009; Gürgür, 2017; Johnson, 2014)

Eğitim alanındaki eylem araştırması tanımlarına bakıldığında zaman, Mills'e (2003) göre eylem araştırması; öğretmen araştırmacılar, okul idarecileri, okul danışmanları veya okuldaki diğer eğitim paydaşları tarafından eğitimi daha ileriye taşımak için nasıl daha iyi öğrenilebileceğini ve daha iyi nasıl öğretilbileceğini tarif etmek için yapılan sistematik araştırma yaklaşımıdır. Robson (2015) bu durumu ifade etmek için eylem araştırmasını; uygulayıcı olanların uygulamaya yönelik anlayışlarını ve uygulama ortamlarını nasıl daha iyiye götürüleceğini gösteren bir yaklaşım olarak tanımlar. Eylem

araştırması; gerçek ortamlarda sınıf veya okulu içine alan durumlarda, öğretim uygulamalarını değerlendirme ve mevcut durumu iyileştirme süreci olarak ifade edilebilir. Eylem araştırmaları eğitim alanında uygulanırken, bir araştırmacı yönetiminde doğrudan yapılabileceği gibi yöneticiler, öğretmenler veya uzman kişiler tarafından bir araştırmacı eşliğinde de yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Eylem araştırması türleri

Alanyazın incelendiği zaman, farklı araştırmacılar tarafından ortaya atılan eylem araştırması türleri görülmektedir. Bunlardan bazılarına bakacak olursak bunlar; okul veya üniversitelerde bulunan iki veya daha fazla araştırmacının bir araya gelerek eğitsel problemler üzerinde çalıştığı “*işbirlikli eylem araştırması*”; uygulayıcıların kendi alanları ile ilgili sorunlar konusunda veri toplayıp verilere dayalı eylem planları geliştirerek uyguladıkları “*pratik/uygulamalı/sınıf-içi/tartışma odaklı eylem araştırması*”; politik olaylar, toplumsal konular, adalet gibi alanlarda uygulayıcı kişiye beceri, deneyin ve yeni bilgiler kazandırmayı, eleştirel bakış açısı geliştirmeyi amaçlayan “*eleştirel eylem araştırması*”; topluma özgü, geniş kitleleri etkileyen konuların araştırıldığı “*katılımlı eylem araştırması*” ve örgüt içerisinde araştırmacı ve uygulayıcıların birlikte belirlediği problemin işbirliği içerisinde çözülmesine dayanan “*klâsik eylem araştırması*”dır (Berg, 2001; Beyhan, 2013; Derince ve Özgen, 2015; Gay ve diğ., 2016; Gürgür, 2017).

Eylem araştırması süreçleri

Eylem araştırmasının sistematik bir uygulama gerektirdiği ve bir süreci kapsadığına, eylem araştırması tanımlamalarında da yer vermiştik. Eylem araştırmasının süreçleri, temelde benzer yaklaşımlar etrafında dönse de farklı araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde ifade edilmektedir. Alanyazında bu süreçlerden en çok dikkat çekenlerden birkaç tanesine bakacak olursak; yabancı araştırmacılar arasında en çok kullanılan süreç modellerinden bir tanesi Johnson (2015) tarafından oluşturulan eylem araştırması sürecidir. Bu süreç “Eylem araştırması döngüsü” olarak da ifade edilir ve aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi doğrusal değil, döngüsel bir şekilde işler.

Ferrance (2000) ise eylem araştırması sürecini kendine özgü olarak açıklamaya çalışan diğer bir yabancı araştırmacıdır. Johnson (2015) ile temelde benzerlik gösteren Ferrance'nin (2000) sürecinde Johnson'dan farklı olarak beş basamak yer almaktadır.

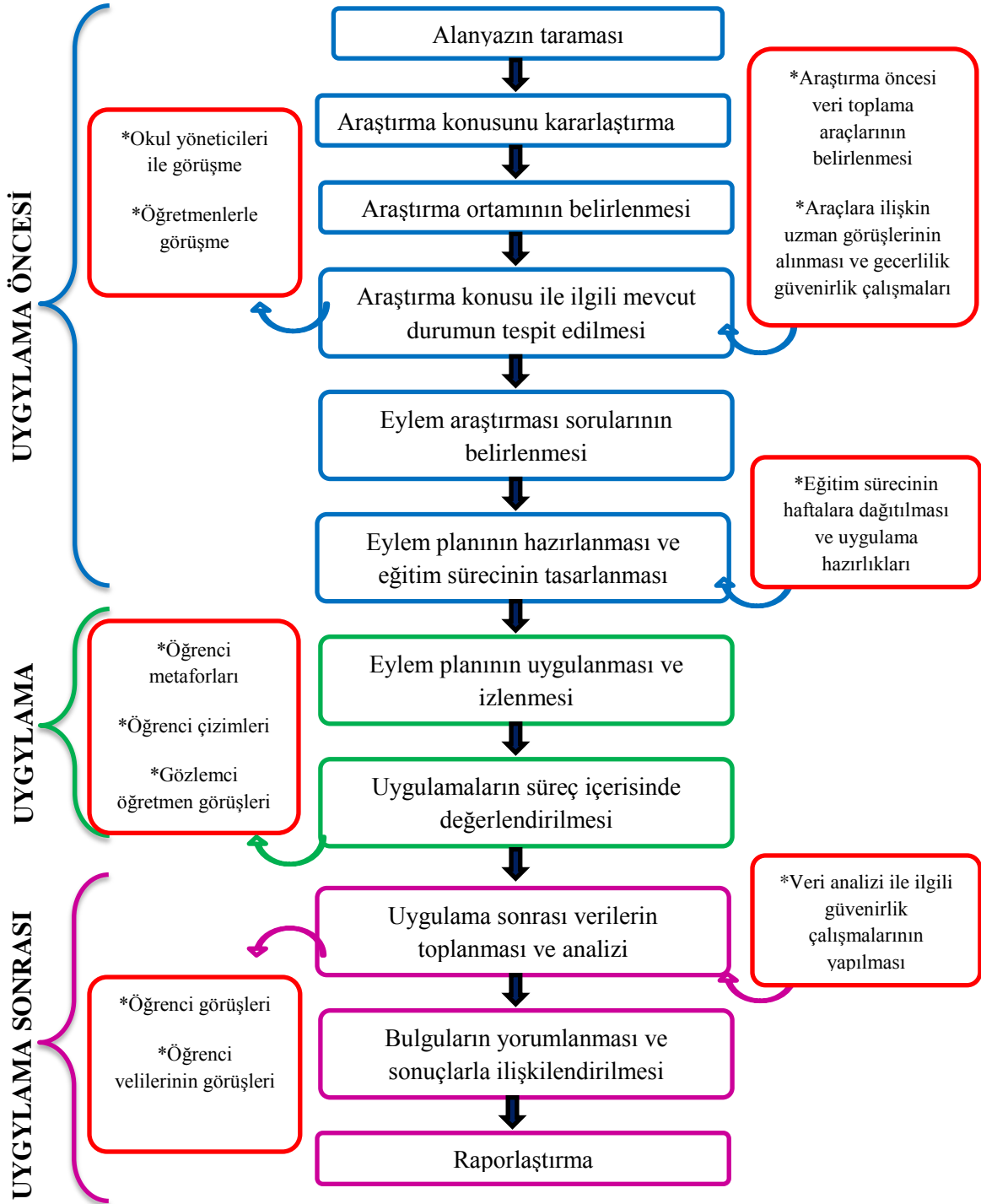
Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) ise eylem araştırması sürecinin, bir döngü spirali şeklinde olduğunu ifade etmiş ve bu döngünün; “değişimin planlanması, harekete geçirilmesi, değişim sürecinin kendisi ve sonuçlarının gözlemlenmesi, süreç ve sonuçların yansıtılması, yeni planlamanın yapılması, harekete geçirilmesi, yeninin gözlemlenmesi ve yansıtılması” şeklinde basamaklarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Eylem araştırması sürecini açıklamak amacı ile çalışan ve konu ile ilgili araştırmalar yapan diğer Türk araştırmacılar ise Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'dir (2017). Çalışmalarında eylem araştırmasının aşamalarını göstermek için beş adım kullanmışlardır. Bu adımları ise “problem tespiti, çözüm önerisi geliştirme, çözüm önerilerini uygulama, çözümlerin başarılı olup olmadığının kontrolü, sonuçların paylaşılması” olarak isimlendirmişlerdir.

Alanyazın incelendiği zaman yukarıda yer alan ve farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen eylem araştırması süreçlerinin, bazı kaynaklar içerisinde “*eylem araştırması modeli*” adı ile verildiği de görülür. Bu alanda modelleme yapan araştırmacılar arasında; “*çalışma alanı belirleme, veri toplama, verilerin analizi, verileri yorumlama ve eylem planını geliştirme*” basamaklarından oluşan Mills (2003) modeli; “*problemi belirleme, kuramsal verilere dayalı eylem planı geliştirme, uygulamayı yapma ve sonuçlar ışığında yeni eylem planı geliştirme*” basamaklarından oluşan Sagor (2005) modeli; “*planlama yap, eyleme dönüştür ve yansıt*” basamaklarından oluşan Piggot-Irvine (2006) modeli yer almaktadır.

Araştırmanın süreci ve gösterimi

Alanyazında en fazla kullanılan eylem araştırması süreçlerinin incelenmesinin ardından, bu araştırma için izlenen araştırma sürecine ilişkin basamaklar aşağıdaki şekil 6'da sunulduğu gibidir.



Araştırma Ortamı

Eylem araştırmalarında ortam, araştırmanın sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Araştırmacılara göre nitel araştırmada ilk ve en önemli aşama çalışma alan belirlemesinin yapılması ve gerekli olan izinlerin alınmasıdır (Bayyurt ve Akcan, 2015). Bu araştırma için de ilk olarak araştırmanın ortamı planlanmış ve gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada; Gazimağusa ilçesine bağlı, sadece 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eğitim aldığı “Alasya İlkokulu” kullanılmıştır. Okulda bir müdür, 2 müdür muavini, 35 öğretmen, 2 sekreter, 5 okul çalışanı ve üç yaş grubundan toplam 613 öğrenci bulunmaktadır. Okul binasında bir kantin, bir öğretmenler odası, iki idareci odası, bir sekreter odası, bir fotokopi odası, bir tane çok amaçlı salon ve 21 tane sınıf bulunmaktadır. Bu araştırma okulda bulunan “3 Kırmızı” sınıfında yapılmış, sınıf dışı etkinliklerde ise okuldaki oyun bahçesi ve salon kullanılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştiği sınıf; okulun orta bloğunda, öğretmenler odasının karşı koridorunda bulunan 3. sınıftır. Sınıf içerisinde; bir beyaz tahta, 6 adet ders panosu, 2 adet öğretmen dolabı, bir Atatürk resmi, iki adet harita, bir öğretmen masası, bir öğretmen sandalyesi, 36 adet öğrenci sandalyesi, 18 adet öğrenci masası, bir bilgisayar bulunmaktadır. Sınıfın her iki yan duvarında da dörder tane pencere bulunmaktadır.

Öğrenciler sınıfta öğretmen karşısında sıralı bir düzende, ikili olarak oturmaktadırlar. Öğrenci masalarının yanında öğrencilerin çantaları, sıraların arka bölümünde ise, öğrencilere ait raf dolaplar bulunmaktadır. Sınıfın arka ve yan duvarlarında bulunan panolar üzerinde derslere ait levhalar asılı olarak bulunmaktadır.



Şekil 7. Araştırmanın gerçekleştiği sınıf ortamından görüntüler

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmacıların geniş bir alan olan evreni bütünü ile incelemesi zor ve maliyetli bir durumdur. Bu nedenle, veriler evreni temsil ettiği düşünülen bir bölümden yani “örneklemden” elde edilmeye çalışılır (Liamputtong, 2013). Alanyazın tarandığı zaman nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan örneklem belirleme yöntemlerinin birbirinden farklı olduğunu görebiliriz. Nicel araştırmalarda, tümdengelimsel örnekleme yöntemleri ve sayıları içeren sistematik ölçüm araçlarını kullanılırken, nitel araştırmalarda tümevarımsal örnekleme yöntemleri kullanılır (Baltacı, 2017). Nitel yöntem temelinde yapılan araştırmalar için örneklem belirlenmesi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini etkilediğinden dolayı önemli olan bir adımdır (Mertens, 2014).

Eylem araştırmalarında önceden belirlenen problemlerin çözümüne ilişkin çalışmalar yapılır. Bu nedenle araştırma problemle ve problemin çözümü ile doğrudan ilişkili olan kişilerle yürütülmelidir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Bu araştırmada da modele uygun olarak farklı alanlarda ve sayılarda, belirlenen problemin çözümüne yönelik, eğitimle ilgili paydaşlardan oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan çalışma grubu içerisinde okul yöneticileri, ilkokul öğretmenleri, gözlemci öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri ve araştırmacı yer almaktadır.

Okul yöneticileri

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet ilköullerinde görev yapan yöneticilerdir. Bu yöneticiler, yine araştırmacı tarafından 2018 yılında “Paternalist Liderlik Özellikleri Taşıyan İlkokul Yöneticilerinin Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Duydukları Örgütsel Güvene Etkisi” başlıklı çalışma için, Cheng tarafından 2004 yılında geliştirilip 2014 yılında kısa versiyonu hazırlanan “Paternalist Liderlik Ölçeği”nin kısa versiyonu kullanılarak önceden seçilmiştir. Yöneticilerin paternalist liderlik özelliklerine sahip olmaları istendiğinden dolayı, seçilen okul yöneticileri amaçlı örnekleme yaklaşımının, “ölçüt örnekleme modeline” uygundur. Ölçüt örnekleme modeli; belli niteliklere sahip kişiler, nesnel, durumlar veya olaylar oluşmasının istendiği durumlarda kullanılır (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Bu modelde,

araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçüt listesine uygun çalışacak kişiler veya durumlar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada okul yöneticilerinin belirlenmesi için kullanılan ölçütler şunlardır:

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı bir devlet ilkokulunda yönetici olmaları,
2. Cheng (2014)'in paternalit liderlik ölçeğinden gerekli puanı almış olmaları (15 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçekte ortalama puanı 3.40-5.00 arasında olan),
3. Araştırmaya katılmaya, görüşme sorularını yanıtlamaya ve görüşme sırasında ses kayıtlarının alınmasına gönüllü olmaları,
4. Serbest Zaman Etkinlikleri (SZE) ve Değerler Eğitimi (DE) konularında araştırmacı tarafından yapılan, görüşme öncesi ön bilgilendirmeyi dinlemiş olmaları.

Verilen ölçütlere uygun olarak seçilen 10 kişilik paternalist okul yöneticisi çalışma grubuna ait tanıtıcı özellikler aşağıdaki tabloda verildiği gibidir.

Tablo 4.

Okul yöneticilerinin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı

ÖZELLİKLER	N
Cinsiyet	
Kadın	5
Erkek	5
Yaş grubu	
45 yaş ve üzeri	6
36-40	2
41-45 yaş arası	2
Öğrenim düzeyi	
Lisans	7
Lisansüstü	3
Mesleki kıdem	
21 yıl ve üzeri	6
20 yıl ve altı	4

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 5'inin kadın ve 5'inin de erkek olduğu, 2'sinin 36-40 yaş arası, 2'sinin 41-45 yaş arası, 6'sının ise 45 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı saptanmıştır. Okul yöneticilerinin 7'sinin lisans, 3'ünün lisansüstü mezunu olduğu, 4'ünün 20 yıl ve altı, 6'sının 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerine mezun oldukları lisans bölümleri sorulduğunda ise, tamamının Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) veya eski adı ile Türk Öğretmen Koleji (TÖK) mezun oldukları görülmüştür. Lisansüstü eğitime sahip olan yöneticilerin 3'ü de “eğitim yönetimi” alanında uzmanlaşmış kişilerdir.

İlkokul öğretmenleri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ikinci eğitim paydaşları ise ilkokul öğretmenleridir. Araştırmada kullanılan ilkokul öğretmenleri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı devlet ilkokullarında görev yapan ve yine çalışma grubunu oluşturan paternalist özellikteki okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Öğretmenlerden oluşan çalışma grubu, her yöneticinin okulundan 5 öğretmen olmak üzere toplam 50 kişilik bir gruptur.

Çalışma grubunun bir parçası olan öğretmenler de tıpkı okul yöneticileri gibi amaçlı olarak seçilmiş ve amaçlı örnekleme yöntemine uygun belirlenmişlerdir. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan, birey ve mekânların çalışmaya uygun şekilde seçilmesini hedefleyen bir örnekleme yöntemi olup (Creswell, 2018), kişiler arasından küçük ve kasıtlı olarak çalışma grupları yaratılmasını ifade eder (Patton, 2014). Balcı (2005) amaçlı örnekleme açıklarken, amaçlı örneklemin; araştırmacının kimleri seçeceği konusunda kendi yargısını kullandığı bir yöntem olduğunu ve araştırmacının belirlediği ölçütlere uygun kişileri ele alması ile “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılabileceğini ifade eder.

Okul yöneticileri ile benzer olarak, amaçlı örnekleme yönteminin ölçüt örnekleme modelinin kullanıldığı öğretmen seçimi için aranan ölçütler şu şekildedir:

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı, yöneticisi paternalist liderlik özelliklerine sahip bir devlet ilkokulunda görev yapıyor olmaları,

2. Araştırmanın yapıldığı sürede, kendi okullarında sınıf öğretmeni görevlerini sürdürüyor olmaları,
3. Araştırmaya katılmaya, görüşme sorularını yanıtlamaya ve görüşme sırasında ses kayıtlarının alınmasına gönüllü olmaları,
4. Serbest Zaman Etkinlikleri (SZE) ve Değerler Eğitimi (DE) konularında araştırmacı tarafından yapılan, görüşme öncesi ön bilgilendirmeyi dinlemiş olmaları.

Verilen ölçütlere uygun olarak seçilen 50 kişilik ilkökul öğretmeni çalışma grubuna ait tanıtıcı özellikler aşağıdaki tabloda verildiği gibidir.

Tablo 5.

İlkökul öğretmenlerinin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı

ÖZELLİKLER	N
Cinsiyet	
Kadın	34
Erkek	16
Yaş grubu	
36-40	21
41-45 yaş arası	18
45 yaş ve üzeri	11
Öğrenim düzeyi	
Lisans	41
Lisansüstü	9
Mesleki kıdem	
20 yıl ve altı	29
21 yıl ve üzeri	21

Tablo 5, araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin özelliklerine göre dağılımını göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin; 34'ü kadın ve 16'sı erkektir. Öğretmenlerden 21'i 36-40 yaş arası, 18'i 41-45 yaş arası, 11'i ise 45 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin, 41'i lisans, 9'u lisansüstü mezunu olmakla birlikte, 29'u 20 yıl ve altı, 21'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Öğrenciler

Eylem Araştırması yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada, eylem araştırmasına uygun olarak uygulama planının yürütüleceği bir sınıf ve öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmacı, aynı zamanda sınıf öğretmeni de olduğu için 15 hafta boyunca uygulamaları kendi sınıfında yürütmeyi tercih etmiştir. Buna göre, araştırmanın öğrenci grubunu, araştırmacının kendi sınıfı olan, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Alasya İlkokulu 3. sınıflarından “3 Kırmızı” sınıfında eğitim gören, 33 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrenci grubu amaçlı örnekleme yaklaşımının, “kolay ulaşılabilir durum örneklemesine” uygun olarak seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, genellikle araştırmacının ulaşımının rahat olduğu, izin alırken sorun yaşamayacağı bir çalışma ortamını ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kolay ulaşılabilir veya diğer adı ile “elverişli örnekleme” tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır (Patton, 2005).

Araştırmada kullanılan öğrenciler 18 yaş altında (9-10 yaş) oldukları için araştırma öncesinde öğrenci velilerinden izin alınmış ve ek-1’de verilen izin formu tüm velilere doldurtulmuştur. Uygulamayı yapan ve aynı zamanda sınıf öğretmeni olan araştırmacının gözlem ve veli görüşmeleri sonucunda öğrencilerle ilgili özellikleri gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 6.

3 Kırmızı sınıfı öğrencilerinin özelliklerine göre dağılımı

ÖZELLİKLER	N
Cinsiyet	
Kız	18
Erkek	15
Kardeşi var/yok	
Var	28
Yok	5
Anne eğitim düzeyi	
Üniversite	22
Lise	8

Ortaokul	3
Baba eğitim düzeyi	
Üniversite	18
Lise	13
Ortaokul	2
Anne mesleği	
Özel sektör çalışanı	15
Devlet memuru	10
Ev hanımı	8
Baba mesleği	
Devlet memuru	18
Özel sektör çalışanı	15

Eylem araştırması yöntemi ile yapılan bu araştırmaya katılan ve uygulama yapılan sınıfta öğrenci olarak bulunan çocukların özellikleri tablo 6'da verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi 3 Kırmızı sınıfında bulunan öğrencilerin 18'i kız, 15'i erkektir. Öğrencilerden 28'inin kardeşi varken, 5'inin kardeşi bulunmamaktadır. Öğrencilerin annelerinin 22'si üniversite, 8'i lise ve 3'ü ortaokul mezunu iken; babalarının 18'i üniversite, 13'u lise ve 2'si ortaokul mezunudur. Öğrencilerin annelerinin mesleklerine bakıldığı zaman, 15 anne özel sektör çalışanı, 10'u devlet memuru, 8'i de ev hanımıdır. Baba mesleklerine bakıldığında ise, babaların 18'i devlet memuru, 15'i ise özel sektör çalışanıdır.

Gözlemci öğretmenler

Araştırmanın diğer bir çalışma grubunu ise, SZE uygulamalarının yapıldığı sırada, uygulamaları izleyen gözlemci öğretmenler oluşturmaktadır. Seçilen gözlemci öğretmenler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, uygulamanın yapıldığı Alasya İlkokulu öğretmenlerinden olan 2 sınıf, 1 de branş öğretmenidir.

Gözlemci öğretmenlerin seçilmesi konusunda; homojenliği sağlama, farklılıkları azaltma, basitleştirme ve grup mülakatlarını kolaylaştırma amaçları taşıyan “benzeşik örnekleme” modeli kullanılmıştır (Creswell, 2018). Benzeşik örnekleme yönteminde küçük ve homojen bir örneklem grubu ele alınarak, bu grup ile detaylı çalışılmaktadır

(Neuman, 2014). Benzeşik örnekleme seçilen grup, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubu temsil eder (Strauss ve Corbin, 2014).

Araştırmanın gözlemci öğretmen grubunda yer alan öğretmenlerin benzeşik olan yönleri; aynı ilkokulda meslek hayatlarını sürdürüyor olmaları, lisans eğitimini tamamladıkları okulun (AÖA) aynı olması, mesleki kıdem yıllarının birbirine yakınlığı, uygulama sınıfındaki öğrencileri ve uygulayıcı olan araştırmacı sınıf öğretmenini yakından tanıyor olmalarıdır. Seçilen gözlemci öğretmen özelliklerinin dağılımı tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Gözlemci ilkokul öğretmenlerinin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı

ÖZELLİKLER	N
Cinsiyet	
Kadın	2
Erkek	1
Yaş grubu	
36-40	1
31-35	2
Öğrenim düzeyi	
Lisans	3
Mesleki kıdem	
20 yıl ve altı	3

Öğrenci velileri

Bu çalışmada çalışma grubunun başka bir boyutunu da uygulama yapılan sınıfta bulunan öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Öğrenci velileri 33 öğrencinin anne veya babalarından birini kapsayan 33 kişilik bir gruptan oluşturulmuştur. Veliler, gözlemci öğretmenlerin aksine birbirleri ile benzeşik olmayan ve heterojen bir grubu temsil eden, amaçlı örnekleme yönteminin “maksimum çeşitlilik örnekleme”ne uygun olarak gösterilebilirler. Maksimum çeşitlilik örneklemede, problemlerle ilgili olan ve kendi içerisinde değişken veya farklı durumları olan örneklemler kullanılır (Grix, 2010). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile deal nitel araştırma bulgularının farklı bakış açılarının yansıtılması ile elde edilmesi sağlanır (Creswell, 2018). Maksimum çeşitlilik

yöntemi, incelenen durumla ilişkili farklı ana temaları keşfetmeyi ve tanımlamayı amaçlar (Neuman, 2014).

Araştırmada veli grubunu oluşturan ve uygulama sonrasında, SZE uygulamaları ve öğrenci tutumları ile ilgili görüşlerine başvuru alan velilerle ilgili özellikler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğrenci velilerinin özelliklerine göre dağılımı

ÖZELLİKLER	N
Öğrenciye yakınlık	
Anne	28
Baba	5
Yaş	
36-40 arası	20
31-35 arası	8
41-45 arası	5
Eğitim düzeyi	
Üniversite	20
Lise	12
Ortaokul	1
Meslek	
Özel sektör çalışanı	19
Devlet memuru	13
Ev hanımı	1

Araştırmaya katılan öğrenci velilerine ait özellikleri gösteren bilgiler tablo 8’de verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi görüşme yapılan velilerin öğrenci yakınlığına bakıldığında, görüşülen velilerin 28’i anne, 5’i babadır. Velilerin 20’si 36-40 yaş aralığında, 8’i 31-35 yaş aralığında, 5’i de 41-45 yaş aralığındadır. Görüşme yapılan velilerin 20’si üniversite mezunu, 12’si lise mezunu, 1’i de ortaokul mezunudur. Veli mesleklerine bakıldığında ise, velilerin 19’u özel sektör çalışanı, 13’ü devlet memuru ve 1’i ev hanımıdır.

Uygulamayı gerçekleştiren kişi olarak araştırmacı

Yapılan bu araştırmanın, uygulamaları gerçekleştiren sınıf öğretmeni ve aynı zamanda araştırmacı rolünde olan kişi; 2007 eğitim-öğretim yılında Atatürk Öğretmen Akademisinden (AÖA), okul ikincisi olarak lisans derecesi almış ve aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Yeniboğaziçi İlkokulunda sınıf öğretmenliği görevine başlamıştır. Ardından 2011 yılından 2019 yılı ortasına kadar Alasya İlkokulunda sınıf öğretmenliği görevini yürüten araştırmacı, günümüzde Değirmenlik İlkokulunda okul müdürü olarak çalışmakta ve meslekteki 12. yılındadır.

2009-2010 eğitim-öğretim yılında Yakın Doğu Üniversitesi (YDÜ), Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda "Bilgisayar Destekli Hikaye Formatında Problem Çözme Öğretiminin Öğrencilerin Problem Çözme Başarıları ve Matematiğe Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile yüksek lisans derecesi alan ve eğitim uzmanı olan araştırmacı, 2016 yılında YDÜ Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda %100 burs almaya hak kazanarak, doktora programına başlamıştır.

2007-2019 yılları arasında, mesleki birçok kurs ve seminere katılan araştırmacı, bu süre içerisinde, MEB bünyesinde kurulan kitap yazım ve program geliştirme komisyonlarında yer alıp 3 öğretim programının geliştirilmesinde, 12 adet ders kitabının yazılmasında görev yapmıştır. Yine MEB ile Avrupa Birliği'nin (AB) ortak yürüttüğu "Reform of secondary and primary education" (ROSPE) projesinde çalışmış ve ders programlarına uygun ilkokul düzeyinde sınıf ortamlarında kullanılabilir materyaller tasarlamıştır.

Akademik olarak çalışmaları bulunan araştırmacının, çalışma arkadaşları ile birlikte uluslararası veri tabanlarında taranan "eğitim yönetimi, matematik eğitimi, ilköğretim, öğretmen yetiştirme" gibi farklı alanlara ait 11 adet bilimsel makalesi bulunmaktadır.

Araştırmacı, bu araştırmada araştırmayı yürüten sınıf öğretmeni rolünü de üstlenmektedir. Araştırmacı, uygulama öncesinde kendi öğrencilerini tanıdığı için onların ilgi ve yeteneklerine uygun olan etkinlikler tasarlamış, uygulama planını kendi ders programında bulunan sınıf ders saatlerine gelecek şekilde oluşturmuştur. SZE uygulamaları ile ilgili tüm programlamayı yaptıktan sonra, okul mđđrđđ ve öğrenci

velilerinden gerekli izinleri almış ve uygulama süresince öğrencileri gözleyerek kayıtlar tutmuş, sürece gözlemleri ile yön verip gerekli yerlerde yeni eylem planlarını devreye koymuştur.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırma, bireylerin deneyimledikleri olgu ve olayların temel niteliklerini açıklamak için, araştırmacının bireyleri doğal ortamlarında gözlemesi, olay ve olguların oluşumunu incelemesi ile başlayan, açımlayıcı ve yorumlayıcı bir sürecin ifadesidir (Mertens, 2014). Nicel araştırmalar ise, bir olgu ya da problemi açıklamak amacı ile çeşitli varsayımlar ortaya konması, bu varsayımların test edilmesi için ise farklı hesaplama yöntemleri ile sayısal verilerin anlam bütünlerine dönüştürülmesi gibi temel süreçleri içeren deneysel bir araştırma yöntemidir (Coyne, 1997). Nitel araştırmalarda veriler toplanırken, ‘miktar’ kavramından çok ‘kalite’ kavramına önem verilirken, nicelde bunun tersi olarak “miktar” kavramı önemlidir (Neuman, 2014).

Nicel ve nitel yaklaşımlarda veri toplama yöntemleri de doğal olarak birbirinden farklıdır. Nitel araştırmalarda verilerin toplanması sırasında; katılımcıların gözlemleri, derinlemesine görüşmeler, mülakat ve dokümanlar kullanılırken; nicel araştırmalarda; soru formu, anket, sayısal sistematik ölçüm araçları kullanılarak veriler toplanır (Baltacı, 2017; Creswell, 2017).

Uygulama öncesi veri toplama araçları

Paternalist lider görüşme formu

Araştırmacılara göre, nitel yöntemlerde kullanılan görüşme formlarının en güçlü özellikleri; göremediklerimiz hakkında bilgi sahibi olmamızı, insanların içerisinde buldukları yaşamı ne şekilde ifade ettiklerini anlamamızı, gördüklerimiz hakkında ise alternatif açıklamalara ulaşmamızı sağlamalarıdır (Creswell, 2017; Merriam, 2015; Glesne, 2014). Görüşmeler; sohbet tarzı görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşme olarak üçe ayrılır (Platton, 2014).

Bu araştırma için, önceden belirlenen ve paternalist liderlere uygulanarak SZE ile ilgili görüşlerini almayı amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, önceden hazırlanan açık uçlu sorular kullanılarak, katılımcı deneyimlerinden en iyi şekilde faydalanmak amaçlanır. Diğer görüşme türlerine göre ise, araştırmacıya gerekli gördüğü yerlerde ek soru sorma imkânı sağlayan bir avantajı vardır (Creswell, 2017).

Araştırmada, görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve biri Türk dili uzmanı, ikisi yönetim alanında uzman olmak üzere üç uzman görüşü alınarak, 7 tane açık uçlu sorudan oluşturulmuştur (Ek-2). Yapılan görüşmeler, her bir yönetici ile ayrı ayrı olmak kaydıyla, okul yöneticilerinin kendi ofislerinde önceden randevu alınarak yapılmış ve görüşmeler ortalama 60-75 dakika arası sürmüştür. Görüşmelerde veri kaybının yaşanmaması için önceden yöneticilerden izin alınarak, görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Hazırlanmış olan görüşme formu ile araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak Paternalist okul yöneticilerine;

- a) İlkokullardaki öğrencilerin serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirmesi için sizce öğretmen gözetiminde ne tür *etkinlikler* yapılabilir?
- b) İlkokullardaki öğrencilerin serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirmesi için okullarımızda nasıl *ortamlara* ihtiyaç vardır?
- c) İlkokullardaki serbest zaman etkinlikleri kim / kimler tarafından *planlanmalıdır*?
- d) İlkokullardaki serbest zaman etkinliklerinde *değerlendirme* nasıl olmalıdır?
- e) İlkokullarda düzenlenecek serbest zaman etkinliklerinde *bakanlık* ne tür görevler üstlenmelidir?
- f) İlkokullarda düzenlenecek serbest zaman etkinliklerinde sizce *okul müdürlerine* ne gibi görevler düşer?
- g) İlkokullarda düzenlenecek serbest zaman etkinliklerinde *öğretmenlerin* rolü ne olmalıdır? Soruları yöneltmiştir.

Sınıf öğretmeni görüşme formu

Eylem araştırmasının ilk basamağı mevcut olan durumun, durumdan etkilenen veya durum içerisinde olan bireylerin yardımı ile belirlenmesi ile başlar. Araştırmada, paternalist okul yöneticilerinden görüşme formu yardımı ile SZE konusunda veriler toplandıktan sonra, ikinci aşama olarak; paternalist okul yöneticilerinin okullarından seçilen ve her okuldan 5 olmak üzere toplam 50 öğretmenle yapılan sınıf öğretmeni görüşme formu kullanılmıştır (Ek-3). Hazırlanan sınıf öğretmeni görüşme formu, tıpkı okul yöneticilerinde olduğu gibi yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış ve önceden belirlenen sorulara ek olarak görüşme sırasında gerekli yerlerde öğretmenlere yeni sorular yöneltilmiştir.

Uygulama öncesinde, sınıf öğretmeni görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerde, öğretmenlere SZE ile ilgili iki soru sorulmuştur. Sorular yine uzman görüşleri alınarak hazırlanmış, görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin kendi çalıştıkları okullarda, sabah saatlerinde, sınıf öğretmenlerinin boş ders saatleri ayarlanarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında her öğretmenle teke tek ve yüz yüze görüşmeler yapılmış olup önceden izin alınarak, veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazları kullanılmıştır.

Öğretmenlere sorulan soruların temelinde; SZE gerekliliği konusundaki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve SZE uygulamalarının sorunsuz gerçekleşmesi için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşlerin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlere sorulan sorular şöyledir (Ek-3):

- a) İlkokullardaki öğrencilerin öğretmenlerle birlikte yapacakları SZE'nin uygulanması **gerekliliği** konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- b) İlkokullarda uygulanacak SZE uygulamalarının sorunsuz ve başarılı biçimde sürdürülmesi için, önceden ne gibi **hazırlıklar** yapılması gerekir?

Uygulama sırasında veri toplama araçları

Öğrencilere yapılan SZE'ye yönelik metafor çalışması dokümanı

Belirlenen SZE uygulamalarının yapıldığı sınıflarda, uygulama sürecinin 3. haftasında, öğrencilerin SZE ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla metafor çalışması yapılmıştır (Ek-4). Metafor kavramı; bir kavram, olgu veya olayın başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklanmasıdır (Oxford et al., 1998). Metaforlar; bir kişinin, bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde yani benzetmeler kullanarak ifade etmesi (Aydın, 2010), yani anlaşılması zor olan konularda veya kavramlarda, algı ve tutumları daha anlaşılır ifade etmede amacı ile kullanılan bir veri toplama aracıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlar, olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Lakoff ve Johnson, 2005).

Araştırmada, öğrencilerin SZE ile ilgili metaforlarına ulaşmak için, öğrencilere;

1. SZE uygulamalarını canlı ya da canlı bir şeye benzetmenizi istesem neye benzetirsiniz?
2. Aşağıdaki cümleyi tamamlayarak nereye, neden benzettığınızı yazınız.
 “Serbest zaman etkinlikleri benziyor.
 Çünkü.....” soruları sorulmuştur.

Öğrencilere verilen metafor kağıtlarında ne yapacakları açıklandıktan sonra, “kitap” kavramı örnek olarak yapılmış ve ardından onlara verilen kağıda “SZE” ile ilgili uygun metaforları düşünüp yazmaları için 1 ders saati (40 dk.) verilmiştir.

Öğrencilerin SZE'ye yönelik yaptıkları çizim dokümanı

Yapılan araştırmada, uygulama sırasında veri toplamak için kullanılan ikinci araç, yine çocuklar için hazırlanan “Benim için serbest zaman dersi ne demek?” başlıklı çizim kağıdıdır (Ek-5).

Çocuk çizimleri özellikle tıp alanı başta olmak üzere, birçok bilim dalında kullanılmakta ve çizimlerin psikolojik açıdan bireylerin iç dünyasının analizinde büyük değerleri olduğu savunulmaktadır (Halmatov, 2018). Araştırmacılar resim çizimi ile birlikte çocukların, kelimelerle ifade edemeyecekleri birçok bildirimini yansıttıklarına inanmaktadırlar (Çankırılı, 2011; Temel ve Güllü, 2016; Yaşar ve Aral, 2009). Yavuzer (2009) ise, çocukların çizimler yolu ile çevreleri hakkındaki duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade ettiklerini savunmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı ilkokul 3. sınıf öğrencileri, yaş grubu olarak bakıldığı zaman, 9-10 yaş aralığında olup Halmatov'un (2018) aktardığı dönem özellikleri açısından "şematik dönemden (7-9 yaş arası)" "gerçeklik dönemine (9-12 yaş arası)" geçiş arasında bulunmaktadır.

Şematik dönem; şekil kavramının geliştiği, detaylara verilen önemin arttığı, süslemelerin çoğaldığı (Yavuzer, 2009), çocukların sadece kendisi ile ilgili değil başkaları ile ilgili resimleri de çizmeye başladıkları (Halmatov, 2018) bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar resimleri bir iletişim aracı olarak görüp iç dünyalarında yaşadıklarını anlatmak için resimleri kullanmaktadırlar (Muhina, 1981).

Resim dönemlerinden gerçeklik dönemi ise; önceki dönemlere göre, özgür çizgilerin azaldığı ve gerçeğe uygun çizme kaygısının arttığı bir dönemdir (Stepanov, 2004). Cinsiyet ayrımı ve farklılıkları ön plana çıkar, ayrıca resimlerde kişiler dışında doğa çizimleri ve çevredeki araçlar da çizilmeye başlanır. Bu dönemde kızlar özellikle çiçek, bahçe, bebek, süslü kıyafetler; erkekler ise uçak, araba, spor sahneleri çizmeye eğilim gösterirler (Halmatov, 2018).

Uygulamanın 9. haftasında kullanılan veri toplama aracında öğrencilere sadece başlığın bulunduğu bir resim kağıdı verilmiş ve onlardan SZE uygulamaları hakkında çizimler yapmaları istenmiştir. Çizimler için öğrencilere 2 ders saati (80 dk.) süre verilmiştir. Çizimlerle ilgili hiçbir müdahale yapılmamış ve fikir önerileri verilmemiştir. Belirlenen süre sonunda çizimlerini bitiren ve bitirmeyen tüm öğrencilerden çizim kağıtları toplanmıştır.

SZE gözlemcisi öğretmenlerle yapılan görüşme formu

Araştırmada, uygulama sırasında veri toplamak için öğrenciler dışında öğretmenlerden de veri alınmıştır. Bu aşamada ilk olarak, Alasya İlkokulunda görev yapan 3 gözlemci öğretmen seçilmiş ve öğretmenlerden yapılan SZE uygulamalarını gözlemleri istenmiştir. Öğretmenler 14 ve 15. haftalarda yapılan SZE uygulamalarına gözlem yapmak amacı ile katılıp gözlemlerini gerçekleştirmişlerdir.

Gözlem, kişileri doğal ortamlarında gözleyerek orada gerçekleşen olaylar hakkında fikir sahibi olma amacı taşıyan bir araştırma tekniğidir (Güler, Hacıoğlu ve Taşgın, 2013). Gözlem, görüşme gibi nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalarda veri toplamak amacı ile kullanılan temel veri toplama araçlarından birisi olup birbirinden farklı tekniklerde yapılabilir (Creswell, 2018; Ekiz, 2003). Araştırmada kullanılan gözlemci öğretmenler, uygulamaya katılmayan ve sadece dıştan uygulamaları izleyen bireyler oldukları için, bu araştırmada katılımcı olmayan gözlem yaklaşımı kullanılmıştır. Katılımcı olmayan gözlem yaklaşımında; gözlemci kişiler, dışardan hiçbir etki altında olmadan gözlem yaparlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Öğretmenlerin yaptıkları gözlemlerinin ardından, uygulamanın 15. haftasında, gözlemci öğretmenlerle, gözlemci öğretmen görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerden izledikleri SZE uygulamaları hakkında görüşleri alınmıştır.

Hazırlanan gözlemci öğretmen görüşme formu, diğer görüşme formlarında olduğu gibi yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak şekillendirilmiştir. Yapılan görüşme sırasında, öğretmenlere gözlemci öğretmen görüşme formunda bulunan 4 tane soru sorulmuştur (Ek-6). Yapılan görüşmeler Alasya İlkokulunda, gözlemci öğretmenlerin boş ders saatlerinde, her öğretmen ile ayrı ayrı yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30-40 dk. sürmüştür ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Gözlemci öğretmenlere sorulan ve cevapları aranan görüşme soruları şunlardır:

- a) Gözlemci öğretmenlerin izledikleri SZE'ye yönelik öğrenci ***katılımı ve performansı*** hakkındaki görüşleri nelerdir?

- b) Gözlemci öğretmenlerin izledikleri SZE'ye yönelik *öğretmen yaklaşımına* ilişkin görüşleri nelerdir?
- c) Gözlemci öğretmenlerin, SZE'nin diğer derslerle olan *benzerlik ve farklılıkları* ile ilgili görüşleri nelerdir?
- d) Gözlemci öğretmenlerin, SZE ile ilgili *olumlu ve olumsuz* değerlendirmeleri nasıldır?

Uygulama sonrasında veri toplama araçları

Öğrencilere yapılan SZE uygulamalarına yönelik görüşme formu

Uygulama sonrasındaki ilk veriler yine öğrencilerden toplanmıştır. 15 haftalık uygulamaların tamamlanmasının ardından, öğrencilere SZE uygulamaları ile ilgili sorulardan oluşan öğrenci görüşme formundaki sorular sorulmuş ve onlardan SZE ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme sırasında öğrencilere araştırmacı tarafından, uzman görüşü alınarak geliştirilen 3 tane soru sorulmuştur (Ek-7).

Görüşmeler sınıf ortamında yapılmış olup benzer özellikleri taşıyan öğrencilerden üçerli gruplar yapılmış ve odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri; önceden belirlenmiş yönergeler kullanılarak, kişilerin öznelliklerini ön planda tutan ve son dönemlerde eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan nitel bir veri toplama tekniğidir (Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmelerinin temel çıkış noktası, sosyal psikoloji ve iletişim teorileridir.

Odak grup görüşmeleri; bireylerin bir konu hakkında bakış açılarını, ilgilerini, yaşantılarını, deneyimlerini, düşüncelerini, algılarını, eğilimlerini, duygularını, tutum ve alışkanlıklarını detaylı ve çok boyutlu olarak belirlemeyi amaçlar (Bowling, 2002). Odak grup görüşmelerinde, katılımcıların kendi görüşlerini özgürce ve etki altında kalmadan ortaya koymaları dikkat edilmesi gereken önemli bir durumdur. Odak grup görüşmelerinin en önemli avantajı, katılımcı kişiler arasında etkileşimi olumlu yönde artırmak ve grup dinamiği oluşturarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamaktır (Kitzinger, 1995).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

- Öğrenciler Serbest Zaman Etkinliklerinde nasıl *duygular* hissettiler?
- Öğrenciler Serbest Zaman Etkinliklerinin *sıklığı ve tekrarlanması* ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin ilerleyen Serbest Zaman Etkinliklerinde yapmak istedikleri *etkinlikler* konusundaki önerileri nelerdir?

Öğrenci velileri ile yapılan SZE uygulamalarına yönelik görüşme formu

Uygulamaların sonrasında hem öğrencilerin SZE uygulamaları ile ilgili geliştirdikleri tutumlarını ailelerinden öğrenmek, hem de ailelerin SZE hakkındaki görüşlerini almak için öğrenci velileri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde velilere, yarı yapılandırılmış 3 tane soru sorulmuştur (Ek-8).

Görüşmeler 33 öğrencinin anne veya babalarından sadece biri ile yapılmış olup görüşme yeri olarak Alasya İlkokulu, PDR servisine ait oda seçilmiştir. Görüşmeler her veli ile ayrı ayrı yapılmış, bir görüşme ortalama olarak 30 dk. sürmüştür. Görüşmeler sırasında velilere yöneltilen sorular şunlardır:

- Çocuğunuz eve geldiği zaman yapılan SZE uygulamaları hakkında ne gibi *paylaşımlarda* bulunuyor?
- Sizce SZE uygulamaları yapıldığı gün, çocuğunuzun okul ile ilgili *tutumunda* ne gibi değişiklikler oluyor?
- Sizce SZE uygulamaları ilkokullardaki ders *programlarında* sürekli olarak yer almalı mıdır? Neden?

Uygulayıcı araştırmacının okul yöneticisinin uygulamalardaki rolü ve yaklaşımına yönelik gözlem formu

Araştırmanın en son bölümünde, araştırma yapmanın yanında aynı zamanda uygulayıcı da olan uygulayıcı araştırmacının; yapılan SZE uygulamaları sırasında okul yöneticisinin rolü ve yaklaşımına ilişkin gözlemlerine yer verilmiştir. Hazırlanan gözlem

formunda; araştırmacı yaptığı uygulamalar sonucunda, tüm uygulamayı düşünerek, okul yöneticisinin uygulamalar sırasındaki rolü ve yaklaşımını tespit edebilmek için aşağıdaki soruyu cevaplamıştır:

- a) 15 hafta boyunca yapılan SZE'ye yönelik uygulamalara karşı, paternalist liderlik stiline sahip okul yöneticilerinin uygulamalara ilişkin *rolleri ve yaklaşımları* nasıldır?

Eylem Araştırmasının Uygulama Basamakları

Eylem araştırması yöntemi ile yapılan araştırmada, uygulamalar, Alasya İlokulu 3 Kırmızı sınıfında 15 hafta boyunca sürmüştür. Uygulama etkinlikleri; her hafta farklı bir etkinlik olacak şekilde tasarlanmış ve her etkinlikte farklı bir değerin öğrencilere kazandırılması hedef alınmıştır. Hazırlanan uygulama şeması; etkinliklerin tarihleri, adları, hangi değer kazandırmayı amaçladıkları ve sürecin nasıl işlediği ile ilgili tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 9.

Uygulamada yürütölen etkinlikler tablosu

<i>Tarih</i>	<i>Etkinlik Adı</i>	<i>Amaçlanılan Değerler ve Ders Amaçları</i>	<i>Süreç</i>
24-28 Eylül 1. Hafta	Tanışma Günü (Hayat Bilgisi)	<ul style="list-style-type: none"> • Özgüveni geliştirme • Bireysel farklılıkları keşfetme • Kişilerin farklılıklarına saygı duyma 	<ul style="list-style-type: none"> • Küçük plastik bir top yardımı ile öğrenciler kendilerini tanıtır. • Kendisine top atılan öğrenci kendini tanıtır daha sonra topu başka bir arkadaşına atar. • Ders sonucunda bireysel / fiziksel farklılıkların neler olduğu hakkında konuşulur.
1-5 Ekim 2. Hafta	Hikaye Etkinliği ve Drama (Türkçe)	<ul style="list-style-type: none"> • Beden dilini kullanma • Olayları oluş sırasına koyma • Dinlediğini akılda tutarak canlandırma yapma 	<ul style="list-style-type: none"> • Dünya klasiklerinden seçilen hikaye öğretmen tarafından öğrencilere okunur. • Hikayedeki oluş sırasına göre resimler dizilir. • Hikayede geçen karakterler

			<p>öğrenciler tarafından canlandırılır.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ders sonunda öğrencilerden de bildikleri hikayeleri kısaca anlatmaları istenir.
8-12 Ekim 3. Hafta	Çevre Kirliliği Tanıtım Filmini İzleme (Hayat Bilgisi)	<ul style="list-style-type: none"> • Çevre bilinci oluşturma • Çevreye saygıyı kazandırma • İzlediği karakterlerle empati kurma 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen seçtiği film öğrencilere izletir. • Ders sonrasında öğrencilere film ile ilgili sorular sorulur ve onlardan kendilerini karakterlerin yerine koyarak verilen durumlar karşısında ne yapacaklarını söylemeleri istenir.
15-19 Ekim 4. Hafta	Gezi-Gözlem (Hayat Bilgisi)	<ul style="list-style-type: none"> • Çevre bilinci oluşturma • Sağlıklı beslenme konusunu işleme • Çevresindekilere farkındalık geliştirme • Gezi sonucu dikkatini çeken olayları ve varlıkları kendi cümleleri ile sözlü olarak anlatma 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen “sonbahar mevsiminde çevremizde olan değişiklikler” konulu bir gezi planlar. • Öğrencilerle birlikte gezi sırasında; bitkilerde, hayvanlarda, insanların kıyafet seçiminde, yiyeceklerde meydana gelen değişikliklere değinilir. • Gezi etkinliği sonucu sorularla gezi değerlendirilir.
22-26 Ekim 5. Hafta	Bulmaca-Puzzle (Matematik)	<ul style="list-style-type: none"> • Problem çözme becerisi kazanma • Karışık sözcüklerden düzgün bir matematik problemi kurma 	<ul style="list-style-type: none"> • Puzzle şeklinde hazırlanan sözcükler birleştirilerek ve puzzle parçaları yan yana gelerek matematik problemi kurulur. • Daha sonra öğrencilerden hazırlanan puzzle problemlerini çözmeleri istenir.
5-9 Kasım 6. Hafta	Grupla Atatürk Projesi (Hayat Bilgisi)	<ul style="list-style-type: none"> • Atatürk sevgisi kazandırma • Verilen proje konusunu grupla uyum içerisinde yapma 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler kendilerine verilen malzemeleri kullanarak Atatürk ile ilgili boğazlarına takılacak bir kavat tasarlarlar. • Ders sonunda öğrenciler yaptıkları tasarımlarını 10 Kasım töreninde takarlar.
12-16 Kasım 7. Hafta	Deney (Hayat Bilgisi)	<ul style="list-style-type: none"> • Deney becerisini geliştirme • Yapılan bir deneyde elde edilen sonucu ifade etme 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen sınıfta maddenin üç halinin gözlenmesi ile ilgili bir deney yaptırır.

		<ul style="list-style-type: none"> •Deney etkinliğine gönüllü olarak katılmaya istekli olma 	<ul style="list-style-type: none"> •Daha sonra hazırlanan görsel resimlerle örnekler çoğaltılır.
19-23 Kasım 8. Hafta	Atık Kıyafet Etkinliği (Hayat Bilgisi)	<ul style="list-style-type: none"> •Yaratıcılığı geliştirme •Atık malzemeleri değerlendirme bilinci kazandırma •Kesilen malzemeleri görsellere uygun olarak birleştirme 	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen sınıfa getirilen atık malzemeleri öğrencilere dağıtır (plastik şişe, gazete, poşet, ip, boncuk vb.) •Öğrencilerden gerekli olan malzemeleri kullanarak kıyafet yapmaları istenir. •Yapılan kıyafetlerle okulda minik bir defile etkinliği yapılır.
26-30 Kasım 9. Hafta	Eğitici Oyun Etkinliği - Tabu (Türkçe)	<ul style="list-style-type: none"> •Dil becerisini geliştirme •Sözcük dağarcığını artırma •Yazılı olarak verilen bir kelimeyi sözlü olarak yasaklı kelimeleri kullanmadan anlatma •Birbiri yerine kullanılabilir uygun kelimeleri seçip kullanma 	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen tarafından çocukların düzeyine uygun olarak “Tabu” kartları hazırlanır. •Öğrencilerden yasaklı kelimeler kullanılmadan, anlatılmak istenen kelimeyi çağrıştıran sözcükleri kullanmaları istenir. •Ders sonunda öğrencilerden birbiri yerine kullanılabilen kelimelerden neler öğrendiklerini söylemeleri beklenir.
3-7 Aralık 10. Hafta	Engelli Yürüyüşü (Beden Eğitimi)	<ul style="list-style-type: none"> • Engelli bireylerle ilgili farkındalık yaratma • Grup bütünlüğünü bozmadan hareket etme 	<ul style="list-style-type: none"> • Özel eğitim merkezi ile ortak bir yürüyüş faaliyeti düzenlenir.
10-14 Aralık 11. Hafta	Sessiz Anlatım (Türkçe)	<ul style="list-style-type: none"> •Konuşma yeteneği olmayan kişilerle empati kurma •Verilen hayvan görsellerini beden dilini kullanarak anlatma 	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen önceden hazırlanan hayvan görsellerini öğrencilere gösterir ve anlatımcı kişi hiç konuşmadan sadece beden dilini kullanarak ilgili resimde verilen hayvanı anlatmaya çalışır. •Ders sonunda öğrencilerle hayvanların hangi özelliklerini kullanarak görselleri anlatmaya çalıştıkları konusunda konuşulur.
17-21 Aralık 12. Hafta	Geometri Şehri (Matematik)	<ul style="list-style-type: none"> •Akıl yürütme becerisini geliştirme •Gösterilen geometrik şekillerin adını söyleme •Geometrik şekillerin 	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen geometrik şekillerle ilgili günlük hayatta kullanılan atık malzemeler (süt, ilaç, hap, çikolata, konserve kutusu vb.) bulur.

		günlük hayatta nerelerde kullanıldığını fark etme	<ul style="list-style-type: none"> • Bulunan malzemeler ve renkli el-ışi kağıtları öğrencilere dağıtılır. • Öğrenciler el-ışi kağıtlarını kullanarak kutuları kaplarlar. Daha sonra hep birlikte büyük bir alan üzerine kutular yerleştirilerek şehir kurulur. Ev aralarına yolalr ve bahçeler yapılır. • Ders sonunda öğretmen bina isimlerini söyleyerek öğrencilerden hangi geometrik şekillerde olduklarını söylemelerini bekler.
24-28 Aralık 13. Hafta	Müzik Aleti Yapma ve Şarkı Söyleme (Müzik)	<ul style="list-style-type: none"> • Yaratıcılığı geliştirme • Dinlenen bir müziğin benzerini eldeki ritim aletleri ile çalma • Kalabalık ortamda grup bütünlüğünü bozmadan şarkı söyleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere düzeylerine uygun olan çocuk şarkıları dinletilir. • Önceki serbest zaman dersinde hazırlanan müzik aletleri kullanılarak öğrencilerden dinledikleri müziğe uygun ritim yapmaları istenir. • Daha sonra hep birlikte ritim yaparak şarkı söylenir.
1-5 Ocak 14. Hafta	Alış-veriş Oyunu (Matematik)	<ul style="list-style-type: none"> • Matematiği günlük hayatta kullanma becerisi kazandırma • Paranın değerini bilme • Tutumlu olma 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen sınıfa alış-veriş kasası, alış-veriş sepeti ve market ürünleri getirir. • Öğrenciler sıra ile müşteri ve kasiyer olarak oyunu oynarlar. • Öğrenciler oyun oynarken, verecekleri paranın toplamını ve alacakları para üstünü kendileri hesaplarlar.
7-11 Ocak 15. Hafta	Gezi-Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> • Gezdiği yerlerde görüklerine ve çevresindekilere dikkat etme 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen bir gezi planlar. • Öğrencilerle birlikte gezi sırasında; tarihi yerler gezilir. • Gezi etkinliğı sonucu sorularla gezi değerlendirilir.

Tablo 9, 3 Kırmızı sınıfında yapılan SZE uygulamalarının takvimlemesini ve amaçlarını göstermektedir. Tabloda da görüldüğü gibi her etkinlik ilgili olduğu dersin amaçlarını kazandırmak yanında, evrensel bir değeri kazandırma amacına da hitap

etmektedir. Buna göre yapılan etkinliklerde sırası ile öğrencilere kazandırılmak istenen değerler;

- Özgüveni geliştirme
- Bireysel farklılıkları keşfetme
- Kişilerin farklılıklarına saygı duyma
- Beden dilini kullanma
- Çevre bilinci oluşturma
- Çevreye saygıyı kazandırma
- Sağlıklı beslenme konusunda farkındalık yaratma
- Çevresindekilere farkındalık geliştirme
- Problem çözme becerisi kazanma
- Atatürk sevgisi kazandırma
- Deney becerisini geliştirme
- Yaratıcılığı geliştirme
- Dil becerisini geliştirme
- Engelli bireylerle ilgili farkındalık yaratma
- Empati kurma becerisi kazandırma
- Akıl yürütme becerisini geliştirme
- Yaratıcılığı geliştirme
- Matematiği günlük hayatta kullanma becerisi kazandırma
- Tutumlu olma

Verilerin Analiz Edilmesi

Nitel verilerin analizinde, veri analizinde devamlılık sağlanması için her zaman görüşülebilecek birisi, yürütülebilecek bir gözlem, tekrarlanılabilecek bir dokümanın var olması gerekir (Merriam, 2015). Bundan ötürü nitel veri analizlerinde; betimsel analiz, söylem analizi, içerik analizi, bilgisayar destekli nitel veri analizleri kullanılabilir (Creswell, 2017).

Yapılan araştırmalarda, bir araştırma sürecinde farklı veri kaynaklarının ve veri analiz yöntemlerinin kullanılmasının, yapılan araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin artması açısından önemli bir detay olduğu savunulmaktadır. Bu araştırmada edilecek verilerin analizi için kullanılan, veri analizi yöntemleri tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10.

Veri analizleri için kullanılan yöntem tablosu

<i>Aşamalar</i>	<i>Veri Toplama Aracı</i>	<i>Veri Toplama Süreci</i>	<i>Veri Analizi</i>	<i>Veri Kaynağı</i>
1. Aşama Mevcut Durum Analizi	<ul style="list-style-type: none"> • Paternalist lider görüşme formu • Öğretmen görüşme formu 	Uygulama Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik analizi • İçerik analizi 	<ul style="list-style-type: none"> • Okul yöneticileri • Öğretmenler
2. Aşama Süreç Analizi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci metaforları • Öğrenci çizimleri • Gözlemci görüşme formu 	Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik analizi • İçerik analizi • İçerik analizi 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler • Öğrenciler • Öğretmenler
3. Aşama Araştırma Bulguları	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci görüşme formu • Veli görüşme formu • Araştırmacı gözlem formu 	Uygulama Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik analizi • İçerik analizi • İçerik analizi 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler • Veliler • Araştırmacı

Verilerin analizi

Araştırmada nitel verileri elde etmek için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme forumları, metaforlar ve öğrenci çizimlerinin çözümlenmesi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyalin sistemli bir analizi olup söylenenin ya da yazılanın kodlanarak nicelleştirilmesidir (Balcı, 2004). İçerik analizi, kavramları tanımlayabilme ve açıklayabilme amacına hizmet eden; verileri, kodlanmış ortak akıl ve saf veri haline dönüştürme yollarıdır (Robson, 2015). İçerik analizi, insan yapısını ve davranışlarını tespit etmek için direkt olmayan yollarla çalışmaya olanak sağlar. Bazı kurallara bağlı olarak oluşturulan kodlarla, metinler içerisindeki kelimelerin daha küçük sınıflara ayrılarak, özetlenebildiği ve tekrarlanabilen bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğ., 2017).

Araştırmada toplanan verilerden, içerik analizi tekniği ile birçok kavram ortaya konulmuş ve temalar elde edilmiştir. Temalar birden çok olduğundan dolayı bunlara

bağlı olarak ana temalar oluşturulmuş, oluşturulan bu temaların birbirleri ile arasındaki ilişki anlamlandırılıp okuyucunun anlayabileceği yönde şekillendirilip verilmiştir. Oluşturulan kavramlar araştırmada görüşmelerin sonucunda elde edilen verilerle ilişkilendirilip aynı nitelikleri taşıyanlar aynı kodlama yapılarak bir araya getirilmiştir.

Araştırmada kullanılan içerik analizi tekniği, Miles ve Huberman (1994)'e göre, dört aşamada yapılır. Bu aşamalar şunlardır:

1. Veri kodlanmasının yapılması
2. Temaların bulunup oluşturulması
3. Verilerin kodlara ve oluşturulan temalara göre düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

1. Veri Kodlanmasının Yapılması: İçerik analizinin birinci aşaması olan verilerin kodlanmasında, görüşmeler sırasında elde edilen ve çözümlenmiş bilgiler satırlara numara verilerek döküm haline getirilmiştir. Daha sonra anlamlı bütünler oluşturulacak şekilde bölümler kodlanmıştır. Kodlama listesi araştırmacı ve katkı koyan uzmanlar tarafından ayrı ayrı okunarak “görüş birliği” sağlanmış, “görüş ayrılığı” olan konularda ise tartışılarak yeni düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada, görüşme yoluyla elde edilen veriler ve bunların çözümlenmesiyle ilgili olarak araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıklar en aza indirgenmiş; bu amaçla araştırmacının her aşamasına birlikte karar verilmiştir.

2. Temaların Bulunup Oluşturulması: Elde edilen veriler kodlandıktan sonra genel olarak farklı ana temalar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlanan veriler temalara göre ayrılmıştır. Oluşturulan ana temalar, kodlanmış olan verilerin ortak temalarından oluşmuştur. Örneğin; “SZE yönelik öğretmenlere kurs verilmelidir” ile “öğretmenlere SZE ile ilgili hizmetiçi eğitim yapılmalıdır” kodları, SZE için gerekli eğitim ve hazırlık teması altına alınmıştır. Böylece kodlar arasında ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Analiz edilen sorulardan ortaya çıkan temalar, araştırmaya katılan katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşmuştur. Belirlenmiş olan her ana tema diğer ana temalardan farklı

görüş ifade etmektedir. Ana temalar altında belirlenen temalar ise, kendi içerisinde anlamlı bir bütünlüğe sahiptir.

3. Verilerin Kodlara ve Oluşturulan Temalara Göre Düzenlenmesi: Katılımcıların görüşlerini, okuyuculara aktarabilmek için araştırmacılar tarafından her katılımcıya 1'den başlanarak numaralar verilmiştir. Örneğin okul yöneticilerinde bu numaralandırma "O.Y-3", öğretmenlerde "Ö-34" vb. şekillerde yapılmıştır. Bu kodlamalar, katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılırken kullanılmıştır. Tüm katılımcıların oluşturulan sorulara verdikleri cevaplar sade ve anlaşılır bir dil kullanılarak, herkesin anlayabileceği bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca elde edilen bu bilgileri bir düzen içerisinde sunabilmek için tablolardan yararlanılmıştır. Araştırmaya eklenen, katılımcıların görüşleri tırnak işareti içerisinde italik yazı tipinde verilmiştir. Ayrıca yapılan her alıntının başında, ait olduğu kişi için oluşturulmuş olan kod numarası verilmiştir. Oluşturulan hiçbir tabloya yorum yapılmamış, sadece verilerin doğru olması için tabloların betimlemesi yapılmıştır.

4. Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Araştırmaya katılan katılımcılardan elde edilen verilerin bulgulara dönüşmesi ve bu bulguların yorumlanması bu bölümde ele alınmıştır. Bulgular ayrıntılı bir şekilde, alıntılar gösterilerek sunulmuş ve böylece araştırmanın geçerlik kısmı da güçlendirilmiştir. Bulgular yorumlanırken, önceden verilen kavramlarla uyumluluk göstermesine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Veriler neden-sonuç ilişkisine dayandırılarak ifade edilmiştir. Daha sonra ise elde edilen verilerden ortaya konulan sonuçlar ifade edilirken önemlerinde de söz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmalarında, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları da, tıpkı veri toplama ve analiz etme sürecinde olduğu gibi, tek yöntemin kullanıldığı diğer araştırmalara göre farklılıkları olan ve kendine özgü bir takım stratejilerin kullanılmasını gerektiren bir süreçtir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik diye ifade edilen “güvenirlik, i geçerlik, dış geçerlik ve nesnellik” kavramları kullanılırken; nitel araştırmalarda bu kavramlar yerine “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik” kavramları kullanılır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışması için, “elde edilen bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda aynı sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel yaklaşım ile toplanmasına, toplanan verilerin ise yine aynı nesnellikle ortaya konmasına” ilişkin kanıtlamanın yapılmasına ihtiyaç vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Eylem araştırması sürekli olarak verilerin toplanıp değerlendirildiği ve hafta hafta analizlerin yapıldığı bir süreçtir. Bu nednele sürekli notların tutulması ve veri çeşitlenmesinin yapılmasının büyük önemi vardır (Johnson, 2015). Eylem araştırması ile yapılan bu raştırma için geçerlik ve güvenirlik sağlamak adına aşağdaki çalışmalar yapılmıştır:

Inandırıcılık: Araştırmada birden fazla kişiden ve gruptan, farklı veri toplama araçları ile veriler toplanmış ve veriler araştırmacı ile danışman tarafından birlikte analiz edilmiştir. Araştırma içerisinde kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesinde alanında uzman kişilerden görüşler alınmış, bulguların bir bynlk içinde ve birbirleri ile ilişkili olarak sunulmasına dikkat edilmiştir.

Aktarılabilirlik: Araştırmada akatarılabilirliğin sağlanması ve okuyan her bireyin aynı biçimde çalışmaya anlam verebilmesi için, amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmış, araştırma ortam ve süreci detaylı olarak tanımlanmış, ğrenci dokümanları ve gözlemci öğretmenlerden elde edilen verilere önem verilmiştir.

Tutarlılık: Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, araştırmacı ve danışman ayrı ayrı çalışmış ve daha sonra analiz sonuçlarını karşılaştırmıştır. Farklı veri toplama araçları ile elde edilen bulgular ise kendi ilerinde karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Onaylanabilirlik: Araştırmada elde edilen verilerle, ortaya çıkan sonuçlar birbirini desteklemekte ve birbirini takip etmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin

toplanması ve analizi süreçlerinden detaylıca bahsedilmekte, bulguların yorumları ise araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Özetle bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik açısından;

- Veri kaybının önlenmesi için yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır.
- Veri toplamak için büyük ve farklı yaşantılara sahip kişilerden oluşan bir çalışma grubu toplanmıştır.
- Veri toplama sürecinde çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmış, verilerin tutarlık ve bütünlük göstermesine önem verilerek karşılaştırmalı analizler yapılmıştır.
- Araştırmacı, aynı zamanda uygulama sınıfının öğretmeni de olduğu için, ortamı ve öğrencileri yeterince tanıyacak, sistemi bilecek kadar, araştırma alanında zaman geçirmiş, Creswell'in (2018) ifadesine uygun olarak gerçeklik ve güvenilirlik durumunu artıracak kadar deneyim kazanmıştır.
- Araştırma öncesi, süreci ve sonrasında elde edilen tüm bulgular araştırmacı ve danışman kişi tarafından analiz edilmiş, gerekli yerlerde uzman görüşleri alınmıştır.
- Araştırma bulgularında alıntılar kullanılmış, öğrenci dokümanlarında örnek dokümanlar verilerek araştırma bulguları desteklenmiştir.
- Araştırma raporunda, araştırmaya ait tüm aşamalar şekilsel gösterim ve yazılı ifadeler kullanılarak detaylı biçimde sunulmuştur.
- Araştırma süresince elde edilen tüm veriler düzenli olarak istiflenmiştir.
- Araştırma öncesinde KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı "Talim Terbiye Dairesi"nden, araştırma ile ilgili tez önerisi ile birlikte yapılan başvuru ile araştırma izni alınmış (Ek-9); ardından araştırmacının bağlı bulunduğu kurum olan Yakın Doğu Üniversitesinde (YDÜ) faaliyet gösteren "Bilimsel Araştırma ve Etik Kutulu"ndan, yine tez önerisi ile birlikte yapılan başvuru ile araştırma etik izni alınmıştır (Ek-10).
- Araştırma sonunda ise tüm araştırma raporu "turnitin"den geçirilerek (Ek-11), araştırmacının özgünlüğü kontrol edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular, bulgulara ait tablolar ve yorumları yer almaktadır.

Uygulama Öncesi Boyut İle İlgili Alt Amaçlara İlişkin Bulgular

1. Alt amaca ilişkin bulgular:

Paternalist Liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri (SZE) ile ilgili görüşleri nedir?

- a) İlkokullardaki öğrencilerin serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirmesi için sizce öğretmen gözetiminde ne tür *etkinlikler* yapılabilir?

Tablo 11.

Okul yöneticilerinin gözünde yapılması gereken etkinlikler:

	ANA TEMA	TEMA	N
Beceri Kazandırma ve Geliştirme Etkinlikleri	Spor etkinlikleri	<i>Futbol (N=10)</i>	28
		<i>Voleybol (N=6)</i>	
		<i>Basketbol (N=6)</i>	
		<i>İp atlama-sek sek oyunu (N=5)</i>	
		<i>İzcilik – kamp yapma (N=1)</i>	
El becerisini geliştirici etkinlikler	El becerisini geliştirici etkinlikler	<i>Resim çizme (N=8)</i>	18
		<i>El-işi (N=6)</i>	
		<i>Dikiş-nakış (N=4)</i>	
Dil becerisini geliştirici etkinlikler	Dil becerisini geliştirici etkinlikler	<i>Drama - tiyatro (N=8)</i>	13
		<i>Kitap okuma (N=3)</i>	
		<i>Şarkı söyleme (N=2)</i>	
Zeka geliştirici etkinlikler	Zeka geliştirici etkinlikler	<i>Satranç (N=7)</i>	15
		<i>Masa üstü kutu oyunları (N=5)</i>	
		<i>Eğitici oyunlar (N=3)</i>	
Değer Geliştirme Etkinlikleri	Ülke gelenekleri-adetleri öğrenme	<i>Kültürel oyunlar (N=7)</i>	18
		<i>Yerli ürünlerin tanıtımı (N=5)</i>	
		<i>Okulda kermes (N=3)</i>	
		<i>Yerli malı günleri (N=2)</i>	
		<i>Önde gelen kişilerle ülke tanıtıcı röportajlar (N=1)</i>	

	Çevre farkındalığı yaratıcı etkinlikler	Çevre gezileri ve gözlem (N=6) Çevre temizliği faaliyetleri (N=1)	7	33
	Canlı ve doğa sevgisi Kazandırma	Tarım etkinlikleri (N=5) Hayvan besleme ve bakım etkinlikleri (N=3)	8	
Diğer	Eğlenceli Etkinlikler	Eğlenceli etkinlikler (N=4)	11	11
		Oyun parkında oyun (N=4)		
		Yarışmalar (N=3)		
Toplam			118	

Tablo 11’de görüldüğü gibi Paternalist liderlik özelliklerine sahip okul müdürlerinin, ilkokullardaki öğrencilerin serbest zamanlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi için öğretmen gözetiminde yapılması gereken etkinlikler konusundaki görüşleri üç başlık altında toplanabilir. Bunlardan birincisinde “beceri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik olan etkinlikler”, diğerinde değer eğitime uygun olarak “değer geliştirmeye yönelik etkinlikler” ve üçüncüsü de eğlenceli etkinliklerin bulunduğu “diğer” başlıklı ana temalar yer almaktadır. Ana temalar incelendiği zaman, beceri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik etkinliklerin okul müdürleri gözünde daha önemli etkinlikler olduğunu (N=74); fakat müdürlerin değer geliştirme ile ilgili etkinliklere de hatırı sayılır şekilde önem verdiklerini (N=33) söylemek mümkündür.

“Beceri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik olan etkinlikler” ana temasına ilişkin görüşler ile ilgili alıntılar şu şekildedir.

Spor Etkinlikleri:

O.Y 4: “*Öğretmen serbest zaman etkinlikleri (SZE) içerisinde erkek çocukların çok sevdiği futbol etkinliğine de yer vermelidir.*”

O.Y 8: “*Öğrencilere el ve göz koordinasyon becerisi kazandıran voleybol, basketbol gibi spor etkinlikleri de yaptırılmalıdır.*”

O.Y 2: “*Özellikle kız öğrencilerin ilgisini çeken ip-atlama, ses sek oyunu gibi hareket becerisini ve kas gücünü geliştirici etkinliklerden de yararlanmak gerekir.*”

O.Y 6: “Okul dışı faaliyetler olan ve öğrencilere ailelerinden uzakta kalıp öz-bakım becerileri ile başa çıkmaya yönelik kamp kurma, izcilik yapma gibi etkinlikler de bence öğrenci gelişimi açısından önemli ve SZE içerisinde yer almalıdır.”

El becerilerini geliştirici etkinlikler:

O.Y 2: “Öğrencilere boş zaman verildiğinde, özellikle kendi yaratıcılıklarını kullanmaya fırsat tanıyan, serbest konularda resim çizme etkinliklerinden hoşlandıklarını söyleyebilirim. Bu nedenle SZE içerisinde resim çizme etkinlikleri de yer almalıdır.”

O.Y 7: “SZE içerisinde öğrencilere gerekli malzemeleri kullanarak el-işi eğitimi verilebilir. Böylelikle el becerileri de gelişir.”

O.Y 9: “Eski zamanlarda okullarda öğrencilere iğne, iplik kullanılarak basit dikiş dikme veya nakış işleme etkinlikleri yaptırılırdı. Öğrencilerin beceri kazanmaları için bu tür etkinlikler yeniden kullanılabilir.”

Dil becerilerini geliştirici etkinlikler:

O.Y 1: “SZE içerisinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirici ve kendilerine güven duygularını artırmak amacı ile tiyatro veya drama gibi etkinlikler yaptırılıp yıl sonu gösterilerinde sunulabilir.”

O.Y 8: “Sıkıcı gibi görünse de günümüzde çoğu öğrenci ilk anda gördüğü, özellikle çok heceli kelimeleri okumakta zorlanıyor. SZE’de kitap okuma da bir etkinlik olarak yapılabilir. Hatta daha fazla kitap okuyan öğrencilere ödülleri verilerek motivasyon sağlanabilir.”

O.Y 3: “Öğrencilere topluluk önünde şarkı söyletmek de gelişimlerini destekleyici ve eğlenceli bir SZE olabilir.”

Zeka geliştirici etkinlikler:

O.Y 6: “Kapalı alan etkinlikleri içerisinde satranç yaptırılabilir.”

O.Y 5: “İlkokul yaş grubunda bulunan öğrencilerin yoğun olarak ilgilendikleri eğitici veya masa üstü kutu oyunları sınıf ortamında SZE içerisinde kullanılacak etkinliklerden olabilir.”

O.Y 10: “SZE’ de, günümüzde meraklı velilerin de tercih ettiği ve öğrencilerin zeka gelişimine katkısının kanıtlandığı; satranç, eğitici oyun veya tabu, monopoli gibi kutu oyunlarına da yer verilebilir.”

“Değer geliştirmeye yönelik olan etkinlikler” ana temasına ilişkin görüşler ile ilgili alıntılar şu şekildedir.

Ülke gelenekleri-adetleri öğrenme:

O.Y 2: “SZE içerisinde açık hava etkinliklerinde beş taş, çanak-çömlek, mendil oyunu gibi kültrümüze ait oyunlara da yer verilmelidir.”

O.Y 1: “Hayat bilgisi dersi ile da bağlantılı olarak SZE içerisinde yerli malı haftası etkinlikleri yapılabilir.”

O.Y 9: “SZE olarak okulda öğrencilerle birlikte ülkemize ait tatlardan olan pasta, börek gibi yiyecekler hazırlanıp kermes yapılarak satılabilir.”

O.Y 4: “Özel günlerde ve haftalarda ülkenin önde gelen siyasetçi, sanatçı, sporcuları ile röportajlar yaptırılarak, öğrencilerin ülkemizin tanınmış kişilerinin ağzından tarihimizi ve adetlerimizi öğrenmeleri sağlanabilir.”

Çevre farkındalığı yaratıcı etkinlikler:

O.Y 5: “Öğrencilerle birlikte okul dışı gezi-gözlem etkinlikleri yapılabilir.”

O.Y 1: “SZE olarak öğrencilerle okul dışında gezi-özlem etkinlikleri yapıp çevre tanıtılabilir, çevre temizliği etkinliği düzenlenebilir. Böylece öğrencilere çevre bilinci de kazandırılır.”

Canlı ve doğa sevgisi kazandırmaya yönelik etkinlikler:

O.Y 10: “Okul bahçesinde seçilmiş olan bir alanın, ekip biçme etkinlikleri ile sınıfça güzelleştirilmesi için etkinlikler ve bitki ekimi, sulanması gibi faaliyetler yapılabilir.”

O.Y 6: “Sınıfça sınıf içerisinde veya okul bahçesinde uygun doğal yaşam alanı sağlanarak öğrencilerle birlikte hayvan besleme ve bakımı ile ilgili çalışmalara yer verilebilir.”

“Diğer etkinlikler” ana temasına ilişkin görüşler ile ilgili alıntılar şu şekildedir.

Eğlenceli etkinlikler:

O.Y 8: “Öğretmen gözetiminde okul bahçesinde, eğlenceli etkinlikler ve yarışmalar düzenlenebilir.”

O.Y 9: “Okuldaki oyun parkı uygun olduğu zaman oyun parkında oyun oynama ve yarışma etkinlikleri yapılabilir.”

- b) İlkokullardaki öğrencilerin serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirmesi için okullarımızda nasıl **ortamlara** ihtiyaç vardır?

Tablo 12.

Okul yöneticilerinin gözünde gerekli olan ortamlar:

ANA TEMA	TEMA	N
Beceri kazandırmak için	Kapalı-açık spor salonu (N=6)	25
	Oyun parkları (N=6)	
	Geniş okul bahçeleri (N=5)	
	Etkinlik odaları (N=3)	
	Güvenli ortamlar (N=3)	
	Laboratuvar ortamı (N=1)	
Değerleri kazandırmak için	Yüzme alanı (N=1)	9
	Tarım alanları (N=7)	
	Hayvan kümesleri (N=2)	
Toplam		34

Tablo 12’de okul yöneticilerinin etkili SZE için gerekli gördükleri ortamlarla ilgili görüşleri verilmiştir. Yöneticilerin, ihtiyaç duyulan ortamlarla ilgili görüşleri “beceri kazandırmak için gerekli ortamlar” ve “değer kazandırmak için gerekli ortamlar” olarak iki ana temada toplanmıştır. Yöneticiler ağırlıklı olarak öğrencilere “beceri kazandırmak için gerekli” ortamları diler getirişler (N=25), “değer kazandırmakla” ilgili ortamlara pek fazla değinmemişlerdir (N=9).

Ana tema ve temalara ilişkin görüşler şu şekildedir.

Beceri kazandırmak için gerekli ortamlar:

O.Y 10: *“SZE’nin etkili biçimde yapılması için okullarda açık ve kapalı spor salonlarının olması gerekir.”*

O.Y 3: *“Öğrencilerin rahatlıkla hareket edebilecekleri ve sayıya uygun oyun parkları olmalıdır.”*

O.Y 7: *“Öğrencilerin diledikleri gibi oyun oynayabilecekleri, gerekli araç-gereçlerin bulunduğu oyun bahçelerine ihtiyaç vardır.”*

O.Y 2: *“Etkinliklerin yapılabilmesi için uygun araçlarla donatılmış odalara veya sınıflara ihtiyaç vardır.”*

O.Y 5: *“Herşeyden önce tüm bu etkinliklerin güvenli bir biçimde yapılabilmesi için ortak alanlar gereklidir.”*

O.Y 3: *“DeneySEL etkinlikler için laboratuvarlara ihtiyaç vardır.”*

O.Y 4: *“Belki de bir hayal ama Avrupa’daki okullar gibi giyinme-soyunma odalarının da bulunduğu, temizlik ve bakımı yapılan yüzme havuzları olmalıdır.”*

Değer kazandırmak için gerekli ortamlar:

O.Y 6: *“Okulda bahçe etkinlikleri veya canlı beslemeye olanak tanıyan tarım alanları olmalıdır.”*

O.Y 10: *“Sınıfça beslenecek hayvanların bakımı için okul bahçelerinde uygun kümesler veya klübeler olmalıdır.”*

c) İlkokullardaki serbest zaman etkinlikleri kim / kimler tarafından *planlanmalıdır?*

Tablo 13.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre planlamayı kimler yapmalı:

ANA TEMA	TEMA	N
Okuldaki bireyler	<i>Okul yöneticisi ve öğretmen (N=5)</i>	8
	<i>Okul tarafından belirlenen bir heyet (N=2)</i>	
	<i>Okul yöneticisi (N=1)</i>	
Milli Eğitim Bakanlığı çalışanları	<i>Bakanlık tarafından hazırlanmalı (N=2)</i>	2
Toplam		10

Tablo 13'te okul yöneticilerinin SZE konusundaki planlama görevinin kimlere düştüğünü ifade ettikleri görüşleri bulunmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, yöneticilerin büyük çoğunluğu (N=8), yapılacak olan SZE'nin planlanması konusunda okuldaki öğretmen ve yöneticilerden oluşan bireylere görevler düştüğünü ifade etmişlerdir. Az sayıda yönetici ise (N=2), bu planlama etkinliklerinde Eğitim Bakanlığı çalışanlarına görevler düştüğünü ifade etmişlerdir.

Ana tema ve temalara ilişkin görüşler şu şekildedir.

Planlama okuldaki bireyler tarafından yapılmalıdır:

O.Y 5: “SZE'nin planlanması ve bu planlanmaya uyulması konusundaki kontroller, bence okul yöneticisi ve uygulayıcı öğretmenlerle birlikte yapılmalıdır.”

O.Y 3: “SZE konusundaki tüm planlama ve gerekli olan araç-gereç tespiti, yapılacak etkinliklerin çeşitliliği okul tarafından ortak olarak belirlenen bir heyet tarafından planlanmalı ve heyette konu ile ilgili uzman kişilere yer verilmelidir.”

O.Y 9: “Etkinliklerin planlanması ve planlama sonrası takvimlenmesinde yöneticiler etkili ve yetkili kişiler olabilir.”

Planlama Bakanlık çalışanları tarafından yapılmalıdır:

O.Y 2: “Etkinliklerin okuldaki tüm öğretmenler tarafından kabul görüp uygulanır olması için, SZE’nin yetkili kurum olan Eğitim Bakanlığı tarafından planlanması, tarihlerin konması ve gerekli araç-gerecin sağlanması gerekir.”

d) İlkokullardaki serbest zaman etkinliklerinde *değerlendirme* nasıl olmalıdır?

Tablo 14.

Okul yöneticilerinin gözünde serbest zaman etkinlikleri nasıl değerlendirilmeli:

ANA TEMA	TEMA	N
Gözlem yolu ile	Öğrencinin beceriyi kazanmasına veya becerideki gelişimine bakılmalı (N=5)	7
	Öğrencinin etkinliği karşı gösterdiği tutumuna bakılmalı (N=1)	
	Öğrenci memnuniyetine bakılmalı (N=1)	
Önceden belirlenen kriterler yolu ile	Önceden kriterler belirlenip işaretlenmeli (N=3)	3
Toplam		10

İlkokullarda SZE’nin değerlendirilmesi konusundaki yönetici görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur. Tabloda da görüldüğü gibi, bu konudaki yönetici görüşleri “gözlem yolu ile değerlendirme” ve “önceden belirlenen kriterler yolu ile değerlendirme” olmak üzere iki ana temada toplanmıştır. Yöneticiler büyük çoğunlukla (N=7), yapılacak olan SZE’nin gözlem yolu ile değerlendirilmesi gerektiğini ifade ederken, az sayıda yönetici ise (N=3) önceden belirlenen kriterlerin kullanılarak değerlendirme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ana tema ve temalara ilişkin görüşler şu şekildedir.

Gözlem yolu ile değerlendirme:

O.Y 5: “Yapılacak olan etkinlikler öğrencilere beceri kazandırmaya yönelik olduğu için, değerlendirme de bu becerilerin kazanılması veya becerideki gelişimi gözlemleme şeklinde olmalıdır.”

O.Y 6: “Etkinlikler değerlendirilirken, öğrencilerin beceri kazanmasına ve etkinliğe karşı gösterdikleri hoşlanma düzeylerine bakılmalıdır.”

O.Y 1: “Değerlendirme için, öğrencilerin etkinlikler sırasındaki memnuniyet düzeyleri kullanılabilir.”

Kriterler yolu ile değerlendirme:

O.Y 2: “Bakanlık tarafından etkinlikler planlanırken, etkinliklerin değerlendirilmesi sırasında kullanılacak kriterler de belirlenmeli ve önceden belirlenen kriterler kullanılarak SZE değerlendirilmelidir.”

- e) İlkokullarda düzenlenecek serbest zaman etkinliklerinde **bakanlık** ne tür görevler üstlenmelidir?

Tablo 15.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, serbest zaman etkinlikleri konusunda bakanlığa düşen görevler:

ANA TEMA	TEMA	N
Etkinliklerin uygulanması için eğitim ve hazırlık	Serbest zaman eğitime yönelik öğretmenlere kurs düzenleme (N=8)	17
	Serbest zaman eğitimi için etkinlikleri planlama (N=5)	
	Etkinliklerin yürütülmesi için koordinasyon sağlama (N=2)	
	Etkinliklerde gönüllü öğretmenleri ödüllendirme (N=1)	
	Etkinliklerin sağlıklı şekilde sürmesi için denetim yapma (N=1)	
Donanım ve altyapı hazırlığı	Araç-gereci sağlama (N=8)	14
	Sınıfların fiziki yapısını düzenleme (N=6)	
	Toplam	31

Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda, SZE'nin gerçekleştirilmesinde Eğitim Bakanlığına düşen görevler Tablo 15'te sunulmuştur. Tabloya göre, Eğitim Bakanlığına düşen görevler temelde “etkinliklerin uygulanabilmesi için gerekli olan

eğitim ve hazırlık” ve “etkinliklerle ilgili gerekli donanım ve altyapı hazırlığı” olmak üzere iki ana temaya ayrılmıştır. Yöneticiler konu ile ilgili görüş belirtirken, bir kısım yönetici (N=17) etkinliklerin uygulanması için gerekli olan eğitim ve hazırlık üzerinde yoğunlaşp öğretmen eğitimi, etkinliklerin planlanması, denetimi gibi konulara değinirken; bir kısım yönetici ise (N=14) yapılacak olan etkinlikler için gerekli araç-greç, altyapı ve donanımdan bahsetmişlerdir.

Ana tema ve temalara ilişkin görüşler şu şekildedir.

Etkinliklerin uygulanması için gerekli olan eğitim ve hazırlık:

O.Y 4: “SZE her öğretmen ve yönetici tarafından bilinen bir kavram değildir. Etkili bir eğitim olması için bakanlık ilk önce öğretmen eğitimi yapmalıdır.”

O.Y 2: “Uygulanması gereken etkinlikler, öğrencilerin düzeyine göre seçilerek, önceden planlanmalıdır.”

O.Y 3: “SZE tek bir kişinin yürütebileceği sıradan bir ders değildir. Etkinliklerin sağlıklı olarak yürütülmesi ve başarı için okul-bakanlık koordinasyonu sağlanmalıdır.”

O.Y 10: “Etkinliklerin uygulanmasında öncülük gösteren öğretmenlere ödüllendirme yapılmalıdır.”

O.Y 8: “SZE'nin uygulanması kontrol altında tutulmalı, bunun için de bakanlıkça öğretmenler arasından seçimler yapılarak, kişiler eğitilmeli ve okullarla uygulayıcıların denetimi yaptırılmalıdır.”

Etkinliklerin uygulanması için gerekli olan donanım ve altyapı:

O.Y 10: “SZE uygulanmasında bakanlığın en önemli görevi, uygulamalar için gerekli olan araç-gereci, uygulayıcı okul ve öğretmenlere sağlamasıdır.”

O.Y 7: “Eğitim Bakanlığı etkinliklerin uygulanması için gerekli olan sınıf veya odaları gerekli fiziki koşullara uygun şekilde düzenlemelidir.”

f) İlkokullarda düzenlenecek serbest zaman etkinliklerinde sizce *okul müdürlerine* ne gibi görevler düşer?

Tablo 16.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, serbest zaman etkinlikleri konusunda yöneticilere düşen görevler:

ANA TEMA	TEMA	N
Etkinliklerin uygulanması ve sağlıklı yürütülmesi için	<i>Etkinlikler için gerekli ortam ve donanım hazırlama (N=9)</i>	27
	<i>Etkinlik amacına uygun planlama yapma (N=5)</i>	
	<i>Gezi-gözlem etkinlikleri için izin alma (N=5)</i>	
	<i>Dışa açık etkinliklerin duyuru işlerini yürütme (N=3)</i>	
	<i>Etkinliklerin yapılması konusunda öncülük etme (N=2)</i>	
	<i>Tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için düzenleme yapma (N=2)</i>	
	<i>Maddi desteği sağlama (N=1)</i>	
Öğretmene destek için	<i>Öğretmene etkinlikleri yapma konusunda motivasyon sağlama (N=7)</i>	15
	<i>Öğretmenle birlikte işbirliği yapma (N=2)</i>	
	<i>Gerekli zamanlarda öğretmene destek olma (N=2)</i>	
	<i>Veli bilgilendirmesini yapma (N=2)</i>	
	<i>Öğretmen rehberliği yapma (N=2)</i>	
	Toplam	42

Tablo 16’da okul yöneticilerinin, SZE sırasında kendilerine düşen görevlerle ilgili görüşleri bulunmaktadır. Görüşlere bakıldığında zaman yöneticilerin konu ile ilgili görüşleri, “etkinliklerin uygulanması ve sağlıklı yürütülmesi için yapılması gerekenler” ve “etkinlikler konusunda öğretmenlere destek olmak adına yapılması gerekenler” olarak iki ana temada toplanmıştır. Buna göre bir kısım (N=27) yönetici görüşü etkinliklerin uygulanması temelindeyken, bir kısım görüş ise (N=15) etkinliklerin uygulanmasında yöneticilerin uygulayıcı öğretmenlere destek olması temeline dayanmaktadır.

Ana tema ve temalara ilişkin görüşler şu şekildedir.

Etkinliklerin uygulanması ve sağlıklı yürütülmesi için:

O.Y 1: “Bir okul yöneticisinin SZE konusundaki en önemli görevi, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ortamları ve gerekli araç-gereci sağlamaktır.”

O.Y 5: “Yöneticiler öğretmenlerin SZE konusunda, belirlenen amaçlara uygun etkinlikler seçmesine dikkat etmeli ve etkinlik planlamalarını bu yönde yapmalıdırlar.”

O.Y 6: “Yöneticiler SZE sırasında yapılacak olan gezi gözlem uygulamaları için gerekli olan yazışma ve izinleri yapmakla görevlidir.”

O.Y 9: “SZE sırasında derneklere veya velilere açık olan etkinliklerin duyuru işleri ile okul müdürleri ilgilenmelidir.”

O.Y 3: “İyi bir okul yöneticisi, yapılacak olan etkinliklere öncülük etmeli, öğretmenleri de bu konuda motive etmelidir.”

O.Y 2: “Yöneticiler etkinlikleri yakından takip ederek tüm öğrencilerin etkinliklere katılımından emin olmalı ve katılımın %100 olmasını sağlamalıdır.”

O.Y 7: “Yöneticiler SZE için gerekli olan maddi kaynakları bulup öğretmenlere gerekli maddi desteği sağlamalıdır.”

Öğretmenlere SZE’de destek olmak için:

O.Y 8: “Bir yönetici SZE yapılması konusunda öğretmenlere maddi destek sağlarken, manavi olarak da gerekli olan motivasyonu sağlamalıdır.”

O.Y 1: “Biz yöneticiler SZE’nin etkili uygulanması için öğretmenlerle işbirliği yoluna gitmeliyiz.”

O.Y 3: “Yönetici, öğretmenin kendisine ihtiyaç duyduğu zamanlarda öğretmenine destek olamı ve yanında olduğunu hissettirmelidir.”

O.Y 9: “Etkinliklerle ilgili veli bilgilendirmeleri ve izinlerini yöneticiler yürütmelidir.”

O.Y 5: “İyi bir okul yöneticisi SZE’nin uygulanması sırasında da diğer konularda da öğretmenlerine iyi bir rehber olmalı ve yol göstermelidir.”

- g) İlkokullarda düzenlenecek serbest zaman etkinliklerinde **öğretmenlerin** rolü ne olmalıdır?

Tablo 17.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre etkinliklerde öğretmen rolleri:

ANA TEMA	TEMA	N
Etkinliklerin yürütülmesi için	<i>Ders organizasyonunu iyi yapma, ortam ve materyali önceden hazırlama (N=7)</i>	25
	<i>Öğrencileri iyi tanıma ve uygun etkinliğe yönlendirme (N=5)</i>	
	<i>Diğer öğretmenler ve yönetici ile işbirliği yapma (N=4)</i>	
	<i>Etkinliklere öğrencilerle katılma (N=4)</i>	
	<i>Öğrenciye rehberlik etme (N=3)</i>	
Öğrenci motivasyonu için	<i>Öğrenci merkezli etkinlikler seçme (N=2)</i>	13
	<i>Öğrencilerin düzeyine uygun etkinlikler seçme (N=6)</i>	
	<i>Öğrencilere rol model olma (N=4)</i>	
	<i>Öğrencileri cesaretlendirme (N=2)</i>	
Etkinliklerin değerlendirilmesi için	<i>Aile ile iletişim kurma (N=1)</i>	7
	<i>Etkinliklerde öğrenci gelişimi hakkında rapor tutma (N=5)</i>	
	<i>Öğrenciyi iyi gözleme (N=2)</i>	
	Toplam	45

Okul yöneticilerine sorulan son görüşme sorusunda, yöneticilerden SZE sırasında öğretmenlerin rolleri ne olmalıdır sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Konu ile ilgili yönetici görüşleri Tablo 17’de sunulmuştur. Tablodaki yönetici görüşlere bakıldığı zaman yöneticilerin öğretmen rollerinde; “etkinliklerin yürütülmesi için gerekli olan roller”, “etkinliklerde öğrenci motivasyonu sağlanması için gerekli olan roller” ve “etkinliklerin değerlendirilmesi sırasında öğretmen rolleri” ana temalarına uygun görüşler belirttikleri görülmektedir. Yönetici görüşlerine göre, SZE konusunda öğretmenlere düşen görevler arasında en önemlisi “etkinliklerin yürütülmesi sırasında öğretmenlerin üstlendikleri roller olurken (N=25), bunu öğretmenlerin “öğrencilerin motivasyonunu sağlamak” için üstlendikleri roller (N=13) ve son olarak da “etkinliklerin değerlendirilmesi” sırasında öğretmenlere düşen roller (N=7) izlemektedir.

Ana tema ve temalara ilişkin görüşler şu şekildedir.

Etkinliklerin yürütülmesi için öğretmenlere düşen roller:

O.Y 10: “SZE sırasında, eğitim kurumu içerisinde en önemli rol aslında uygulayıcı olan öğretmenlerindir. Öğretmenlere yapılacak olan etkinlikleri önceden planlamalı, gerekli ortam ve materyalleri etkinlikler öncesinde hazır etmelidir.”

O.Y 8: “Etkinliklerde öğretmenler öğrencilerinin dikkatini çekecek etkinlikleri tespit edip onların düzeyine ve ilgisine uygun etkinliklere yönlendirmelerini sağlamalıdır.”

O.Y 2: “Öğretmenlere birçok rol düşmesine rağmen, etkinliklerin sağlıklı yürütülmesi için en önemli rol bence, öğretmenler arası işbirliğinin kurulmasıdır.”

O.Y 3: “Öğretmenler yapılacak olan etkinliklere, öğrencilerle birlikte katılmalı aynı anda hem katılımcı, hem de uygulayıcı olmalıdır.”

O.Y 3: “Öğretmenler uygulamalar sırasında katılımcı olarak rehberlik görevlerini de yerine getirmelidirler.”

O.Y 1: “Öğretmenler SZE uygulanmasından önce, öğrenci merkezli olan etkinlikler seçmeye özen göstermelidir.”

Öğrenci motivasyonu sağlanması konusunda öğretmenlere düşen roller:

O.Y 1: “Öğretmenlerin seçecekleri öğrenci merkezli etkinlikler, öğrenci düzeyine uygun ve rahatlıkla uygulanabilecek etkinlikler olmalıdır.”

O.Y 4: “Öğretmenler SZE uygulanması sırasında, öğrencilere iyi birer örnek olmalıdır”

O.Y 7: “Öğretmenler, uygulamalar sırasında, ortamdaki tüm öğrencileri etkinliklere katmalı, etkinliklerin yapılması konusunda çekincede olan veya korkan öğrencileri cesaretlendirmelidir.”

O.Y 2: “Öğretmenler, motivasyonu düşük öğrenciler konusunda nedenleri ile ilgili ailelerle görüşmeler yapmalıdır.”

Etkinliklerin değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere düşen roller:

O.Y 6: “Öğretmenler SZE uygulamaları sırasında, öğrencileri yakından takip etmeli ve öğrencilerin gelişimi konusunda raporlar tutumalıdır. Öğrencileri gözlemleyerek gelişimlerini takip etmelidir.”

O.Y 5: “Öğretmenler öğrencileri iyi bir şekilde gözlemleyerek, etkinliklerin verimliliğini değerlendirmeli ve öğrenci gelişimlerini takip etmelidirler.”

2. Alt amaca ilişkin bulgular:

İlkokul öğretmenlerinin Serbest Zaman Etkinlikleri ile ilgili görüşleri nedir?

- a) İlkokullardaki öğrencilerin öğretmenlerle birlikte yapacakları SZE'nin uygulanması **gerekliliği** konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Tablo 18.

İlkokul öğretmenlerinin gözünde SZE uygulamalarının gereklilik durumu:

ANA TEMA	N	TEMA	N
SZD uygulaması gereklidir	38	<i>Eğlenerek öğrenmeyi sağlar (N=13)</i>	79
		<i>İlgi ve yeteneklere uygun etkinliklere katılım şansı verir (N=11)</i>	
		<i>Kendini ifade etmeyi sağlar (N=10)</i>	
		<i>Sosyalleşmeye yardımcı olur (N=8)</i>	
		<i>Dinlenme ve rahatlama sağlar (N=8)</i>	
		<i>Kendini tanıma fırsatı verir (N=7)</i>	
		<i>Özgüveni destekler (N=5)</i>	
		<i>Hayal gücünü geliştirir (N=4)</i>	
		<i>Etkileşimi artırır (N=3)</i>	
		<i>Dört temel dil becerisi geliştirir (N=3)</i>	
		<i>Boş zaman yönetimi planlamasını geliştirir (N=2)</i>	
		<i>Eğlenerek pekiştirme sağlar (N=1)</i>	
		<i>İşbirliğini artırır (N=1)</i>	
		<i>Okul sevgisini artırır (N=1)</i>	
<i>Yeteneklerin keşfedilmesini sağlar (N=1)</i>			
<i>İletişimi geliştirir (N=1)</i>			
SZD uygulaması gereksizdir	10	<i>Yeterli imkanlar ve materyal yoktur (N=8)</i>	33
		<i>Gereksizdir (N=4)</i>	
		<i>Öğrenci katılımı sağlanamaz (N=4)</i>	
		<i>Sınıflar kalabalıktır uygulanamaz (N=4)</i>	
		<i>Öğretmen bilgisizdir (N=3)</i>	
		<i>Veli destek olmaz (N=2)</i>	
<i>Zaman kaybı gibi görülür (N=2)</i>			

		<i>Öğretmene ek yük ve sorumluluk getirir (N=2)</i>	
		<i>Öğrenci kontrolü yapılamaz (N=2)</i>	
		<i>Program yoğunluğundan yapılması mümkün değildir (N=1)</i>	
		<i>Sınav sistemine uymaz (N=1)</i>	
Kararsız	2	<i>SZE uygulamaları hakkında bilgim yoktur (N=2)</i>	5
		<i>Hem iyi hem de kötü yönleri vardır (N=2)</i>	
		<i>Kararsızım (N=1)</i>	
Toplam	50	Toplam	117

Tablo 18’de ilkokul öğretmenlerinin, SZE gerekliliği konusundaki görüşleri verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi görüşme yapılan 50 öğretmenin büyük bir çoğunluğu (N=38) SZE uygulamasının ilkokullarda gerekli olduğunu dile getirirken, az sayıda öğretmen (N=10); yetersiz imkânlar, kalabalık sınıflar, katılımın zor olması, zaman kaybı olduğunu düşünme gibi değişik sebeplerden dolayı SZE uygulanmasını gereksiz görmekte, katılımcı öğretmenlerden bir kısmı ise (N=2) SZE uygulamalarının gerekliliği konusunda kararsız olduklarını ifade etmektedirler.

SZE’nin gerekli olduğunu ifade eden öğretmenler bu gerekliliği anlatmak için 79 görüş orataya koyarlarken, SZE’nin gereksiz olduğuna değinen öğretmenler 33 görüş dile getirmiş, kararsız öğretmenler ise durumu 5 görüş ile açıklamaya çalışmışlardır.

Ana tema ve temalara ilişkin görüşler şu şekildedir.

SZE uygulamaları gereklidir:

Ö. 6: “SZE öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine katkı koyan, rutin ders anlayışının dunda kalan etkinliklerdir ve gereklidirler.”

Ö. 35: “Farklı gelişen ve yaş grubuna göre değişik alanlara ilgi duyan öğrenciler SZE sırasında kendilerine uygun etkinliklere katılma şansı bulurlar.”

Ö. 29: “SZE öğrenclerin dile gelişimine aktı kayar ve kendilerini kolaylıkla ifade etmelerini sağlar.”

Ö. 16: “Etkinlikler gerklidir çünkü öğrenciler arasında sosyalleşmeyi artırır ve onların sosyal gelişimlerine destek olur.”

Ö. 41: “Rutin ve yoğun ders ortamından sıkılan öğrencilere SZE ile dinlenme şansı elde ederler.”

Ö. 18: “Erken dönemlerde yapılacak SZE, öğrencilerin kendilerini tanımalarına olanak sağlar.”

Ö. 37: “Öğrenci düzeyine uygun olarak seçilecek etkinlikler, öğrencilerin başarıma duygusunu yaşamalarına ve özgüven geliştirmelerine destek olur.”

Ö. 17: “SZE hayal gücünü geliştirir, öğrenci sınırlarını zorlar.”

Ö. 10: “Öğrenciler arasındaki etkileşim artar, iletişim becerisi ve sosyalleşme gelişir.”

Ö. 25: “SZE konuşma, yazma, okuma, dinleme gibi becerilerin gelişimin katkı sağlar.”

Ö. 30: “Bu tür serbest etkinlikler öğrencilere, okul içinde veya dışında boş kaldıkları zaman, vakitlerini nasıl değerlendirecekleri konusunda plan yapma becerisi kazandırır.”

Ö. 8: “İyi planlanmış etkinlikler derste öğrenilenlerin eğlenerek pekiştirilmesini sağlar.”

Ö. 50: “Öğrenciler arasında işbirliği ve birlikteliği artırır.”

Ö. 42: “Okula karşı tutumu olumlu yönde geliştirir ve okul sevgisini artırır.”

Ö. 18: “Öğrencilere kendi yeteneklerini keşfetme olanağı tanır.”

Ö. 13: “Öğrencilerin birbirleri ile olan iletişim becerisini geliştirir.”

SZE uygulamaları gereksizdir:

Ö. 1: “Okullarda, SZE'nin uygulanabileceği yeterli materyal ve ders programı açısından imkân yoktur.”

Ö. 19: “SZE gereksizdir ve zaman kaybıdır.”

Ö. 47: “Tüm öğrencilerin SZE'ne katılmasına olanak tanımak imkânsızdır.”

Ö. 32: “Böyle kalabalık merkez okullarında etkinliklerin yapılması ve her öğrencinin bu etkinliklerde yer alması mümkün değildir.”

Ö. 24: “Öğretmenler bu etkinliklerin planlanması ve yapılması konusunda yeterli bilgide değildir. Herhangi bir eğitimden geçmemişlerdir.”

Ö. 43: “Sınav sisteminin etkin olduğu eğitimimizde veliler bu tür etkinliklere destek vermez.”

Ö. 39: “Eğitim içerisinde konu yoğunluğu arasında zaman kaybıdır.”

Ö. 9: “Öğretmenlerin insiyatif alması ve kendinden ödün vermesi gereken ek bir yük ve zaman kaybıdır. Ben gereksiz olduğunu düşünüyorum.”

Ö. 11: “Öğrencilerin yapılacak etkinlikler sırasında kontrolü ve değerlendirilmesi mümkün değildir.”

Ö. 7: “Ders programları çok yoğundur ve bu etkinlikleri uygulayacak zaman yoktur.”

Ö. 46: “Eğitimin sınav odaklı olan sisitemine uygun değildir. Belki kolej sınavları kaldırılırsa ileride yapılabilir.”

SZE uygulamaları gerekliliği konusunda kararsız:

Ö. 22: “SZE uygulamaları hakkında herhangi bir bilgim veya eğitimim yoktur.”

Ö. 38: “Aslında uygulanmasının gerekliliği konusunda iyi yönler de var, uygulanması halinde ortaya çıkacak kötü yönleri de var.”

Ö. 4: “Gerekliliği konusunda kararsızım.”

- b) İlkokullarda uygulanacak SZE uygulamalarının sorunsuz ve başarılı biçimde sürdürülmesi için, önceden ne gibi **hazırlıklar** yapılması gerekir?

Tablo 19.

İlkokul öğretmenlerinin gözünde SZE için uygulama öncesinde yapılması gereken hazırlıklar:

ANA TEMA	TEMA	N
	Gerekli materyallerin sağlanması (N=10)	
	Etkinlik köşelerinin kurulması (N=8)	

Araç-gereç hazırlıkları	<i>Masa üstü eğitici oyunların alınması (N=5)</i> <i>Müfredat programlarında düzenlemeler (N=2)</i> <i>Klavuz kaynak kitapların hazırlanması (N=1)</i> <i>Kütüphanelerin kurulması (N=1)</i>	27
Fiziksel mekân ve alt yapı hazırlıkları	<i>Fen laboratuvarları kurulması (N=7)</i> <i>Fiziksel iç ve dış mekân düzenlemeleri (N=5)</i> <i>Açık ve kapalı spor kompleksi yapımı (N=5)</i> <i>Oyun parkı düzenlemesi (N=4)</i> <i>Soyunma odaları yapımı (N=2)</i>	23
Öğretmen ve çevre eğitimi	<i>Öğretmenlere hizmet-içi eğitim verilmesi (N=12)</i> <i>Okul yöneticilerinin bilgilendirilmesi ve eğitimi (N=7)</i> <i>Sosyal derneklerin bilgilendirilmesi ve derneklerle işbirliğine gidilmesi (N=1)</i>	20
Bütçe ve imkân hazırlıkları	<i>Gerekli materyallerin alınması ve altyapı kurulması için bütçe sağlanması (N=10)</i> <i>Okul dışı etkinlik ve geziler için ücretsiz taşımacılık imkanlarının yaratılması (N=5)</i>	15
Toplam		85

İlkokul öğretmenlerinin, SZE gerekliliği konusundaki görüşlerinin ardından, öğretmenlere SZE'nin sorunsuz olarak başarılı bir şekilde yapılması için ne gibi hazırlıklar yapılması gerektiği sorulmuştur. Tablo 19'da, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerden gelen görüşler tabloda görüldüğü gibi, önceden yapılması gereken "araç-gereç hazırlıkları", "fiziksel mekân ve altyapı hazırlıkları", "öğretmen ve çevre eğitimi", "bütçe ve imkân hazırlıkları" şekilde dört ana tema altında toplanmıştır.

Öğretmenler yapılacak olan hazırlıklar içerisinde en fazla "araç-gereç hazırlıkları" (N=27) üzerinde durmuş, ardından söylenme sıklığına göre; "fiziksel mekân ve altyapı hazırlıkları" (N=23), "öğretmen ve çevre eğitimi" (N=20), "bütçe ve imkân hazırlıkları" (N=15) içerisindeki görüşlerini dile getirmişlerdir.

Ana tema ve temalara ilişkin görüşler şu şekildedir.

Araç-gereç hazırlıkları:

Ö. 1: "SZE için etkinlikler öncesinde gerekli olan araç-gereç ve materyaller hazır olmalıdır."

Ö. 35: “SZE için sınıf içerisinde ve okul dışında gerekli olan tüm etkinlikler için köşeler hazırlanmalıdır.”

Ö. 4: “SZE kapalı ortamlarda da uygulanabilir olması için, eğitici oyunlar ve masa üstü oyuncaklar alınmalıdır.”

Ö. 7: “SZE layık ile uygulanabilmesi için ilk önce müfredatlar düzenlenmeli, sınav sistemleri ortadan kaldırılmalı ve bu tür etkinliklere yapılacak zaman yaratılmalıdır.”

Ö. 6: “SZE için uygulayıcı öğretmenlerin yararlanması amacı ile kaynak kitaplar hazırlanmalıdır.”

Ö. 25: “Etkinlikler için sınıf ortamlarında yeterli sayıda kitabın bulunduğu kütüphaneler olmalıdır.”

Fiziksel mekan ve altyapı hazırlıkları:

Ö. 12: “Fen ve deney etkinlikleri için, laboratuvarlar kurulmalıdır.”

Ö. 41: “SZE uygulanmasına olanak sağlamak için okulların ve sınıfların fiziksel olarak hem iç, hem de dış mekanlarında düzenlemeler yapılmalıdır.”

Ö. 16: “Her okulun kendi bünyesinde açık ve kapalı spor kompleksleri yapılmalıdır.”

Ö. 8: “Okulların oyun parkları ve bahçeleri SZE’ne uygun şekilde düzenlenmelidir.”

Ö. 1: “Öğrencilerin etkinlikler öncesinde ve sonrasında üzerlerini değiştirebilecekleri alanlar veya soyunma kabinleri yapılmalıdır.”

Öğretmen ve çevre eğitimi konusundaki hazırlıkları:

Ö. 22: “SZE’nin uygulayıcısı olacak öğretmenlere bu konuda gerekli olan tüm detayları içeren uzun soluklu bir hizmet-içi eğitim verilmelidir.”

Ö. 24: “Okul yöneticileri ve çalışanları SZE konusunda bilgilendirilmelidir.”

Ö. 10: “SZE uygulamalarının yapılabilmesi için, dış çevre ve derneklerden de gereken destek alınmalı, bu desteğin sağlanması için de onlara bilgilendirme toplantıları düzenlenmelidir.”

Bütçe ve imkân hazırlıkları:

Ö. 1: “SZE yoğun materyal ihtiyacı olan uygulamalardır. Bu konuda iyi uygulamalar ortaya çıkması için gerekli olan materyallerin alınması ve altyapı çalışmaları için bütçe sağlanmalıdır.”

Ö. 43: “Okul dışı etkinlikler için, ücretsiz taşımacılık sağlanmalıdır.”

Uygulama Sırasındaki Boyut İle İlgili Alt Amaçlara İlişkin Bulgular

1. Alt amaca ilişkin bulgular:

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik metaforları nelerdir?

a) İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ifade ettikleri *metaforik semboller* nelerdir?

Tablo 20.

Öğrencilerin “serbest zaman etkinlikleri” ile ilgili metafor kavramları

METAFOR	f	%
Eğlence	7	21,2
Oyun oynama	6	18,2
Özgür olmak	4	12,2
Teneffüs yapmak	3	9,1
Eğlenerek öğrenmek	2	6,1
Güzel vakit geçirme	2	6,1
Heyecanlı etkinlikler	2	6,1
Proje yapma	2	6,1
Hoş vakit geçirmek	2	6,1
Bir defa söylenenler*	3	9,1
Toplam	33	100

*(Ders, sorumluluk almak, spor yapmak)

SZE konusunda bir metafor kullanması istenilen çocuklardan alınan cevaplar tablo 20’de verilmiştir. SZE ile ilgili metaphor dile getiren, 33 ilkokul öğrencisi, “SZE” kavramına ilişkin 13 farklı metafor kullanmıştır. En çok kullanılan metaforlar sırası ile “Eğlence” (%21,2) ve “Oyun oynama” (%18,2) olmuştur. Sadece birer kez söylenen metaforlar ise alfabetik sıraya göre; “ders, sorumluluk almak ve spor yapmak” olmuştur.

Öğrencilerin ifade ettikleri metaforlar şu şekildedir:

Eğlence:

Öğ. 12: “SZE eğlenceye benzer çünkü; bu etkinlikleri yaptığımız derslerde zaman çok hızlı ve eğlenceli geçiyor.”

Oyun oynama:

Öğ. 26: “SZE oyun oynamaya benzer çünkü; bu etkinliklerde sessiz sinema oynarız ve top etkinlikleri yaparız.”

Özgür olmak:

Öğ. 30: “SZE özgür olmaya benzer çünkü; bu derslerde istediğim kadar konuşabilirim.”

Teneffüs yapma:

Öğ. 5: “SZE teneffüs yapmaya benzer çünkü; bu etkinliklerde oyun oynarız, piknik yaparız.”

Eğlenerek öğrenmek:

Öğ. 2: “SZE eğlenerek öğrenmeye benzer çünkü; aslında biz fark etmeden öğretmenimiz bize dersler öğretiyor.”

Güzel vakit geçirmek:

Öğ. 9: “SZE güzel vakit geçirmeye benzer çünkü; bu ders saatlerinde çok mutlu olurum ve eğlenirim.”

Heyecanlı etkinlikler:

Öğ. 8: “SZE heyecanlı etkinliklere benzer çünkü; tanımadığımız insanlar için yürüyüş etkinlikleri yaparız.”

Proje yapmak:

Öğ. 29: “SZE proje yapmaya benzer çünkü; evden getirdiğimiz atık malzemelerle projeler yaparız. Atatürk projeleri yaparız.”

Hoş vakit geçirmek:

Öğ. 13: “SZE hoş vakit geçirmeye benzer çünkü; bu etkinliklerden hoşlanırım.”

Bir defa söylenenler:

Öğ. 1: “SZE derse benzer çünkü; matematik, hayat bilgisi dersi yaparız.”

Öğ. 18: “SZE spor yapmaya benzer çünkü; yürüyüş yaparız ve top oynarız.”

Öğ. 32: “SZE sorumluluk almaya benzer çünkü; deneyler yaparız ve onlar için malzemeler getirmemiz gerekir. Malzemeleri getirmezsek, deney yapamayız.”

b) Öğrenciler tarafından ifade edilen metaforların **içerik analizi** dağılımı nasıldır?

Tablo 21.

Öğrencilerin “serbest zaman etkinlikleri” metafor açıklamalarının içerik analizi

ANA TEMA	TEMA	f	%
İşlev	<i>Eğlenmek, oyun oynamak, özgür olmak, teneffüs, eğlenerek öğrenmek, proje yapmak, heyecanlı etkinlikler</i>	26	78,8
Zaman Birimi	<i>Güzel vakit geçirmek, hoş vakit geçirmek</i>	4	12,1
Diğer	<i>Ders, spor yapmak, sorumluluk</i>	3	9,1
	Toplam	33	100

Araştırmaya katılan 33 ilkokul öğrencisinden gelen “SZE” kavramına ilişkin metaforların içerik analizi tablo 21’de verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu (% 78,8) SZE’yi işlev olarak değerlendirip “eğlenmek, oyun oynamak, özgür olmak, teneffüs, öğrenmek, proje yapmak, heyecanlı etkinlikler yapmak” gibi somut ve

soyut kavramalrıyla ifade ederken, bir kısım öğrenci (% 12,1) SZE için “zaman birimi” ifade eden, “güzel vakit geçirme, hoş zaman” gibi ifadeler kullanmışlardır. % 9,1 öğrenci ise SZE için “ders, spor, sorumluluk” gibi herhangi bir ana temaya uygun bulunamayan ifadeler kullanmışlardır.

2. Alt amaca ilişkin bulgular:

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin resimlerinde Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik çizimleri nelerdir?

a) Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine yönelik çizimlerinde yer alan *aktivitelerin* dağılımı nasıldır?

Tablo 22.

Öğrenci resimlerinde yer alan serbest zaman aktiviteleri

ANA TEMA	AKTİVİTELER	f	%
Eğlence	<i>Tabu (N=6)</i>	21	30,9
	<i>Sessiz sinema (N=4)</i>		
	<i>Drama (N=4)</i>		
	<i>Tanışma etkinliği (N=3)</i>		
	<i>Film izleme (N=2)</i>		
	<i>Matematik puzzle etkinliği (N=2)</i>		
Gezi-Gözlem	<i>Pazar-sonbahar gezisi (N=8)</i>	16	23,5
	<i>Piknik (N=4)</i>		
	<i>Engelli yürüyüşü (N=4)</i>		
Proje	<i>Atık malzeme projesi (N=7)</i>	13	19,1
	<i>Atatürk projesi (N=4)</i>		
	<i>Geometrik şekil projesi (N=2)</i>		
Deney	<i>Maddenin halleri deneyi (N=6)</i>	12	17,6
	<i>Çim adam yapımı (N=6)</i>		
Spor	<i>Takım oyunları (basketbol-voleybol-futbol) (N=6)</i>	6	8,9
Toplam		68	100

Tablo 22’de ilkokul öğrencilerinin SZE ile ilgili çizimlerinde yer alan aktiviteleri göstermektedir. Tablodan da görüldüğü gibi öğrenci çizimlerinde en fazla (% 30,9)

“eğlence” aktiviteleri, ardından ise sıra ile “gezi-gözlem” (% 23,5), “proje” (% 19,1), “deney” (% 17,6) ve “spor” (% 8,9) aktiviteleri yer almaktadır.

Öğrenci resimlerinde eğlence ana temasında en çok çizimi yapılan aktivite tabu (% 8,9), gezi-gözlem ana temasında en çok çizimi yapılan aktivite sonbahar pazar gezisi (% 11,8), proje ana teması içerisinde en fazla çizimi yapılan aktivite atık malzeme projesi (% 10,3), deney ana temasında en çok çizimi yapılan aktivite maddenin halleri deneyi (% 8,9) ve spor ana temasında ise çizimi yapılan aktivite takım oyunları (% 8,9) aktivitesidir.

Öğrenci çizimlerinin tamamına bakıldığı zaman en fazla çizimi yapılan aktivite gezi-gözlem ana temasında yer alan “pazar-sonbahar gezisi” (% 11,8), öğrenciler tarafından en az çizimi yapılan aktiviteler ise; eğlence ana temasındaki “film etkinliği” (% 2,9), yine aynı temada yer alan “matematik puzzle etkinliği” (% 2,9) ve proje ana temasında yer alan “geometrik şekil projesi” (% 2,9) dur.

Ana temalarda ve öğrenci çizimlerinde yer alan aktivitelerle ilgili örnek resimlerden bazıları şunlardır.

Eğlence:



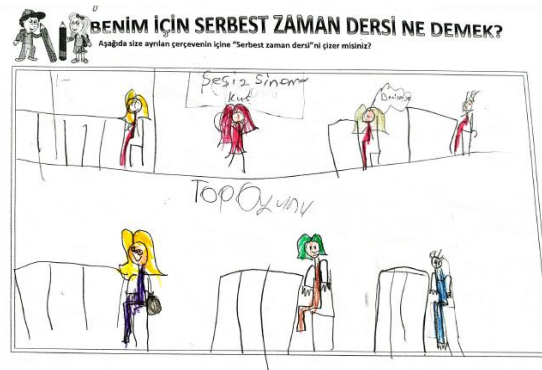
tabu



sessiz sinema



drama



tanışma etkinliği

Gezi-gözlem:



pazar gezisi



piknik



Engelli yürüyüşü

Proje:

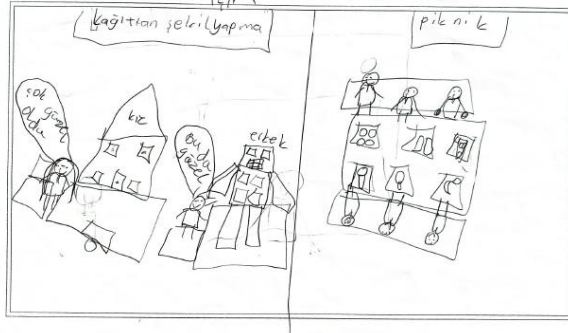


Atık malzeme pr.



Atatürk projesi

BENİM İÇİN SERBEST ZAMAN DERSİ NE DEMEK?
Aşağıda size ayrılan çerçevenin içine "Serbest zaman dersi"ni çizer misiniz?



Geo. şekil projesi

Deneysel:

BENİM İÇİN SERBEST ZAMAN DERSİ NE DEMEK?
Aşağıda size ayrılan çerçevenin içine "Serbest zaman dersi"ni çizer misiniz? *Pelin Sı*



Maddenin hâlleri

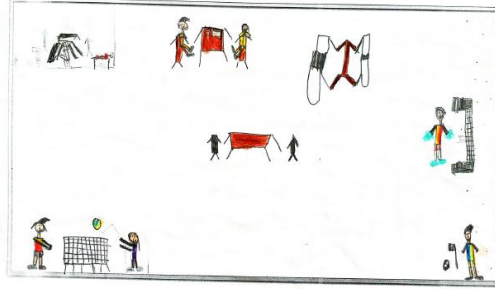
BENİM İÇİN SERBEST ZAMAN DERSİ NE DEMEK?
Aşağıda size ayrılan çerçevenin içine "Serbest zaman dersi"ni çizer misiniz?



Çim adamlar

Spor:

BENİM İÇİN SERBEST ZAMAN DERSİ NE DEMEK?
Aşağıda size ayrılan çerçevenin içine "Serbest zaman dersi"ni çizer misiniz?



Takım oyunları

b) Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine yönelik çizimlerinde ne tür *araç-gereçler* vardır?

Tablo 23.

Öğrenci resimlerinde yer alan serbest zaman etkinlikleri araç-gereçleri

	ARAÇ-GEREÇLER	f	%
Deney araç-gereçleri	<i>Çim adamlar, cam fanus, beher, madde örnekleri, ısı kaynağı, metal kap</i>	37	37,8
Gezi-gözlem araç-gereçleri	<i>Otobüs, tabak, yiyecekler, piknik masa ve sandalyeleri, engelli pankartları, pazar eşyaları, meyve ve sebzeler, para, fiyat etiketleri</i>	25	25,5
Spor ve eğlence araç-gereçleri	<i>Tabu oyunu, top, pota, file, puzzle kartları, kırmızı başlıklı kız drama eşyaları, bilgisayar, projeksiyon</i>	16	16,3
Proje araç-gereçleri	<i>Atık malzemeler, karton, makas, yapıştırıcı, resimler, geometrik şekiller</i>	10	10,2
Sınıf ortamı araç-gereçleri	<i>Atatürk resmi, ülke haritaları, tahta, öğretmen masa ve sandalyesi, öğrenci masa ve sandalyeleri, öğrenci çantası</i>	10	10,2
	Toplam	98	100

Öğrencilerin resmettikleri SZE uygulamaları ile ilgili çizimlerinde kullanılan araç-gereçler tablo 23'te gösterilmektedir. Öğrencilerin resimlerde kullandıkları araç-gereçler “deney araç-gereçleri, gezi-gözlem araç-gereçleri, spor ve eğlence araç-gereçleri, proje araç-gereçleri, sınıf ortamında kullanılan araç-gereçleri” olarak beş ana tema altında toplanmaktadır. Öğrenciler bu beş ana tema içerisinde araç-gereç olarak 98 tane sembol çizmişlerdir.

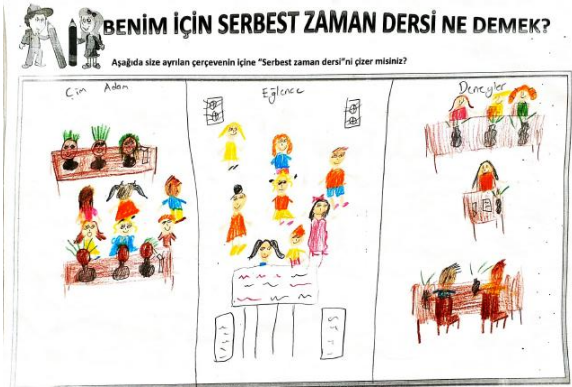
En fazla çizilen araç-gereçler “çim adam, fanus, madde örnekleri vb.” gibi deney araç-gereçleri olurken (% 37,8), en az çizilen araç-gereçlerin ise; “Atatürk resmi, haritalar, tahta, öğretmen masası vb.” gibi sınıf ortamında kullanılan (% 10,2) araç-gereçler olduğunu söyleyebiliriz.

Ana temalarda ve öğrenci çizimlerinde yer alan araç-gereçlerle ilgili örnek resimlerden bazıları şunlardır:

Deney araç-gereçleri:



Cam fanus



Çim adamlar

Gezi-gözlem araç-gereçleri:



Otobüs

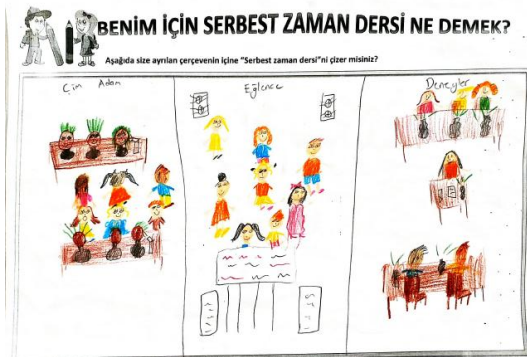


Pazar malzemeleri

Spor ve eğlence araç-gereçleri:



Top-file



Eğlence

Proje araç-gereçleri:



Karton-makas vs.

Sınıf ortamı araç-gereçleri:



Ata. resmi, masa, sandalye



Öğrenci çantaları

- c) Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine yönelik çizimlerinde hangi **canlılar** yer almaktadır?

Tablo 24.

Öğrenci resimlerinde yer alan canlılar

CANLILAR	f	%
Çocuklar	69	60
Öğretmen	17	14,8
Hayvanlar	9	7,8
Bitkiler	8	7

Pazarcılar	8	7
Şoför	4	3,4
Toplam	115	100

Tablo 24'te yine öğrenci çizimlerine bağlı olarak elde edilen bulgulardan, öğrenci resimlerinde yer alan canlılar ile ilgili değerler yer almaktadır. Tabloya bakıldığı zaman öğrenci resimlerinde toplamda 115 canlının resmedildiğini, bu canlılar arasında ise en fazla çocukların (% 60), en az ise şoförlerin (% 3,4) yer aldığını görebiliriz.

Ana temalarda ve öğrenci çizimlerinde yer alan canlılar ile ilgili örnek resimlerden bazıları şunlardır:

Çocuklar ve öğretmen:



Hayvanlar ve bitkiler:



Pazarıcı:



Şoför:



d) Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine yönelik çizimlerinde bulunan *duygu ifadeleri* nelerdir?

Tablo 25.

Öğrenci resimlerinde duygu ifadeleri

DUYGULAR	f	%
Mutlu yüz	40	58
Normal yüz (Duygu belirtilmeyen)	29	42
Toplam	69	100

Öğrenci çizimlerinde son olarak bakılan değişken, öğrencilerin resimlerinde çizdikleri çocuklara ait yüz ifadeleri olmuştur. Yüz ifadeleri ile ilgili bulgular tablo 25'te gösterilmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi, öğrenciler çocukların yüzlerini çizerken

büyük bir kısmını mutlu yüz ifadesi ile çizmişler (% 58), kalan çocuk çizimlerinde ise herhangi bir yüz ifadesi kullanarak duygu belirtmemişlerdir (% 42).

Ana temalarda ve öğrenci çizimlerinde yer alan duygu ifadeleri ile ilgili örnek resimlerden bazıları şunlardır:

Mutlu yüz:



Normal yüz:



3. Alt amaca ilişkin bulgular:

İlkokul Serbest Zaman Etkinliklerinin uygulamalarını izleyen öğretmenlerin, SZE ile ilgili görüşleri nelerdir?

- a) Gözlemci öğretmenlerin izledikleri SZE'ye yönelik öğrenci *katılımı* ve *performansı* hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tablo 26.

Gözlemci öğretmenlere göre öğrencilerin SZE'ye katılımları ve performansları ile ilgili görüşleri

ANA TEMA	TEMA	N
Katılım ve performans yüksek	<i>Katılım oldukça yüksek (N=3)</i>	7
	<i>Öğrenciler iyi performanslar gösteriyorlar (N=2)</i>	
	<i>Etkinliklere katılımda öğrenciler gönüllü (N=2)</i>	
Katılım ve performans düşük	<i>Performans olarak bazı öğrenciler geri planda (N=1)</i>	1
Toplam		8

Tablo 26 gözlemci olarak SZE uygulamaları ile ilgili dersleri izleyen gözlemci öğretmenlerin, öğrencilerin SZE'ye katılımları ve bu dersteki performanslarını gösteren tablodur. Gözlemci öğretmenlerin neredeyse tüm görüşleri “öğrencilerin SZE katılımının ve etkinlikler sırasında gösterdikleri performansın yüksek” olduğu yönünde olmasına rağmen (N=7), gözlemci öğretmenlerden gelen bir görüş “öğrencilerin SZE katılım ve performansının düşük” olduğu yönündedir (N=1).

Öğrenci performanslarının ve katılımının yüksek olduğunu ifade eden gözlemci öğretmenler bu durum ile ilgili “katılım yüksek, iyi performanslar var, etkinliklere katılım gönüllü” gibi görüşler bildirirken; öğrenci performans ve katılımının düşük olduğu ise “bazı öğrencilerin geri planda kaldıkları” ifadesi ile dile getirilmiştir.

Ana tema ve temalara ilişkin gözlemci öğretmenlerin dile getirdikleri görüşler şu şekildedir.

Katılım ve performans yüksek:

G.Ö. 1: “SZE uygulamalarına yönelik öğrenci katılımları oldukça yüksek.”

G.Ö 2: “Öğrenciler genelde iyi performanslar gösteriyor ve verilen görevleri yerine getiriyorlar.”

G. Ö 1: “Yapılan etkinliklere katılımda, öğrenciler gönüllü olarak yer alıyor.”

Katılım ve performans düşük:

G.Ö. 3: “SZE uygulamaları sırasında bazı öğrenciler kendilerini geri planda tutup performanslarını sergilemekten kaçınıyorlar.”

- b) Gözlemci öğretmenlerin izledikleri SZE’ye yönelik **öğretmen yaklaşımına** ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 27.

Gözlemci öğretmenlere göre, SZE uygulayıcı öğretmenin yaklaşımına yönelik görüşler

ANA TEMA	TEMA	N
Olumlu görüşler	Öğretmen; Uygulamalarda önemli değerleri kullanıyor (N=3)	9
	Öğrencileri katılım konusunda güdüleyicidir (N=3)	
	Öğrencilerin tümünü etkinliklere katmak için çaba gösteriyor (N=2)	
	Tüm öğrencilere hitap edici etkinlikleri kullanıyor (N=1)	
Toplam		9

Tablo 27’de gözlemci öğretmenlerin görüşlerine göre, SZE’yi uygulayıcı öğretmenin öğrencilere yönelik yaklaşımlarını nasıl değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre gözlemci öğretmenlerin konu ile ilgili ifade ettikleri tüm görüşleri olumlu yöndedir.

Ana tema ve temalara ilişkin gözcü öğretmenlerin dile getirdikleri görüşler şu şekildedir.

Olumlu görüşler:

G.Ö 2: “SZE uygulamalarını yürüten öğretmen, uygulama için farkı değerleri konu alan aktiviteler kullanmaktadır.”

G.Ö 1: “Uygulayıcı öğretmen, öğrencilerin tümünü etkinliklere katmak için ödülleri kullanmaktadır.”

G.Ö 3: “Öğretmen tüm öğrencileri etkinliklere katmaya çalışıyor ve tüm öğrencilere uygun etkinlikler seçmeye çalışıyor.”

- c) Gözlemci öğretmenlerin, SZE'nin diğer derslerle olan *benzerlik ve farklılıkları* ile ilgili görüşleri nelerdir?

Tablo 28.

SZE'nin programdaki derslerle benzerlik ve farklılıkları ile ilgili görüşler

ANA TEMA	TEMA	N
Farklılıklar	<i>Daha fazla öğrencinin derse katılımı sağlanır (N=3)</i>	13
	<i>Değer eğitimi etkili bir şekilde gerçekleşir (N=3)</i>	
	<i>Fazla miktarda araç-gerece ihtiyaç vardır (N=2)</i>	
	<i>Öğrenci merkezlidir (N=2)</i>	
	<i>Dış mekanda uygulanması gerekli etkinlikler vardır (N=1)</i>	
	<i>Maliyeti yüksektir (N=1)</i>	
Benzerlikler	<i>Öğretmen gözetimi ve denetimi gereklidir (N=3)</i>	9
	<i>Önceden plan ve hazırlık gerektirir (N=3)</i>	
	<i>Öğrenci seviyesine uygun etkinlikler seçilmelidir (N=2)</i>	
	<i>Okul idaresi tarafından destek ve kontrol gerektirir (N=1)</i>	
	Toplam	22

Gözlemci öğretmenlerin SZE'nin diğer derslerle olan benzerlik ve farklılıklarla ilgili görüşleri tablo 28'de yer almaktadır. Öğretmen görüşlerine bakıldığı zaman öğretmenlerin, SZE uygulamaları ile diğer dersler arasında bir takım farklılık olduğunu (N=13), benzerliklerin ise farklılıklardan daha az olduğunu (N=9) ifade ettikleri görülmektedir.

Gözlemci öğretmenler, SZE ile dersleri kıyasladıkları zaman; SZE'de “daha fazla öğrencinin katılımının sağlandığı, değer eğitiminde etkili olduğu, fazla miktarda araç-gerece ihtiyaç duyulduğu, öğrenci merkezli olduğu, dış mekanda da uygulanması gereken etkinlikler olduğu, yüksek maliyet gerektirdiği” yönünde görüşler ifade etmişlerdir.

Gözlemci öğretmenler, SZE ile dersler arasındaki benzerlikler konusunda ise “öğretmen gözetimi ve denetimi gereklidir, önceden plan ve hazırlık gerektirir, öğrenci seviyesine uygun etkinlikler seçilmesi gerekir ve okul idaresi tarafından destek ve kontrol gerektirir” şeklinde görüşler bildirmişlerdir.

Ana tema ve temalara ilişkin gözcü öğretmenlerin dile getirdikleri görüşler şu şekildedir.

Farklılıklar:

G.Ö 1: “SZE uygulamaları sayesinde daha fazla öğrenci derse katılım gösterir.”

G.Ö 3: “Öğretncilere değer eğitimi kazandırmak için, programdaki derslere oranla, SZE uygulamaları önemli bir fırsattır.”

G.Ö 2: “Bu etkinliklerin uygulanması, programdaki diğer derslere göre daha fazla araç-gereç gerektirir.”

G.Ö 2: “Etkinlikler diğer derslerden farklı olarak öğrenci merkezli olarak ilerler.”

G.Ö 1: “Sınıf derslerinden farklı olarak SZE uygulamaları dış mekana daha uygundur.”

G.Ö 3: “SZE uygulamaları yüksek maliyete neden olur.”

Benzerlikler:

G.Ö 2: “SZE uygulamaları aynı diğer derslerde olduğu gibi öğretmen gözetimi ve denetimi gerektirir.”

G.Ö 1: “Tüm ders ve etkinliklerde olduğu gibi SZE uygulamaları da önceden plan ve hazırlık gerektirir.”

G.Ö 3: “Öğretmen SZE için, öğrenci seviyesine uygun etkinlikler seçmelidir.”

G.Ö 2: “SZE uygulamalarında okul idaresi tarafından gerekli olan destek sağlanmalıdır. Ayrıca uygulamaların normal ders programlarında yapıldığı gibi, kontrollerinin yapılması gerekir.”

- d) Gözlemci öğretmenlerin, SZE ile ilgili *olumlu ve olumsuz* değerlendirmeleri nasıldır?

Tablo 29.

SZE'nin gözlemci öğretmen görüşlerine göre olumlu ve olumsuz yönleri

ANA TEMA	TEMA	N
Olumlu yönler	<i>Öğrencilerin okula karşı motivasyonu artar (N=3)</i>	16
	<i>Tüm öğrenciler derse katılır (N=3)</i>	
	<i>Öğrenciler eğlenceli vakit geçirir (N=2)</i>	
	<i>Öğrencilere hayata dair değerler öğretilir (N=2)</i>	
	<i>Öğrencilerin farklı yönleri ve yetenekleri keşfedilir (N=2)</i>	
	<i>Farklı zeka türlerine hitap eder (N=2)</i>	
	<i>Dış mekanda vakit geçirilmesini sağlar (N=2)</i>	
Olumsuz yönler	<i>İyi bir bütçe gerektirir (N=3)</i>	8
	<i>Ciddi bir planlama ve yönetim süreci gerektirir (N=2)</i>	
	<i>Öğretmenlere ek sorumluluk düşer (N=2)</i>	
	<i>Gönüllülük gerektirir (N=1)</i>	
Toplam		24

Tablo 29'da gözlemci öğretmenlerin SZE uygulamaları ile ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirmelerini göstermektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü (N=16), SZE uygulamaları ile ilgili olumlu görüşler belirtmişler ve “öğrenci motivasyonunu artırır, derse katılımı sağlar, eğlenceli vakit geçirme şansı verir, hayata dair değerler öğretir, öğrenciler kendilerini keşfederler, farklı zeka türlerine hitap eder, dış mekanda zaman geçirmeyi sağlar” şeklinde görüşler dile getirmişlerdir.

Gözlemci öğretmenlerin bir kısmını ise (N=8), SZE uygulamaları ile ilgili “iyi bir bütçe gerektirir, planlama ve yönetim süreci önemlidir, öğretmenlere ek sorumluluklar düşer, gönüllülük gerektirir” şeklinde olumsuz yönde görüşler bildirmişlerdir.

Ana tema ve temalara ilişkin gözcü öğretmenlerin dile getirdikleri görüşler şu şekildedir.

Olumlu yönleri:

G.Ö 2: “*Öğrencilerin zevk aldıkları bu uygulamalar ile okula karşı motivasyonları olumlu yönde gelişir.*”

G.Ö 1: “*Uygulamalar sayesinde tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanır.*”

G.Ö 1: “Öğrenciler SZE uygulamaları ile okulda eğlenceli vakit geçirirler.”

G.Ö 2: “Öğrencilere hayatlarında doğal olarak var olan ve yaşadıkları çevreden de gelişen bazı değerleri öğretme fırsatı doğar.”

G.Ö 2: “SZE uygulamalarının çeşitli olması ile birlikte öğrencilerin farklı yönlerinin ve yeteneklerinin keşfedilmesi sağlanır.”

G.Ö 1: “Etkinlikler farklı zekada olan öğrencilerin de katılımını sağlar.”

G.Ö 1: “Dış mekânda kolaylıkla uygulanabilen etkinliklerdir.”

Olumsuz yönleri:

G.Ö 3: “SZE iyi bir okul bütçesi veya maliyet olarak destek gerektirir.”

G. Ö 2: “Bu tür etkinliklerin uygulanabilir olması için önceden ciddi bir planlama ve uygulanması sırasında etkili bir yönetim gerekir.”

G.Ö 1: “Öğretmenlere ek sorumlulukların düştüğü SZE'nin uygulanmasında, hem uygulayıcı öğretmenlerde, hem de uygulamayı yapan öğrencilerde gönüllülük olması gerekir.”

Uygulama Sonrası Boyut İle İlgili Alt Amaçlara İlişkin Bulgular

1. Alt amaca ilişkin bulgular:

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yapılan SZE uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

a) Öğrenciler Serbest Zaman Etkinliklerinde nasıl **duygular** hissettiler?

Tablo 30.

Öğrencilerin SZE uygulamalarında yaşadığı duygular

ANA TEMA	TEMA	N
Olumlu duygular	Eğlenceli (N=23)	47
	Mutluluk verici (N=14)	
	Keyif verici (N=5)	
	Komik (N=2)	
	Rahatlatıcı (N=2)	

	<i>Güzel (N=1)</i>	
Olumsuz duygular	<i>Sıkıcı (N=3)</i> <i>Zorlayıcı (N=2)</i>	5
	Toplam	52

Tablo 30’de SZE uygulamasının bir dönem boyunca yapıldığı sınıfta öğrenci olarak bulunan çocukların, SZE’ye yönelik duygularını göstermektedir. Tabloda da görüldüğü gibi 33 kişilik sınıfta öğrenciler konu ile ilgili toplam 52 tane duygu ifade etmişlerdir. İfade edilen duygular iki ana tema altında toplandığı zaman öğrencilerden çok büyük sayıda (N=47) olumlu duygu ifadeleri gelirken; bir miktar da (N=5) olumsuz ifadeler gelmiştir.

Öğrenci duygu ifadelerinden olumlu olarak en sık söylenen SZE’nin “eğlenceli” olduğu (N=23), olumsuz olarak en sık söylenen duygu ifadesinin ise SZE’nin “sıkıcı” olduğu (N=3) ifadesi tabloda görülmektedir.

Öğrencilerin konu ile ilgili olumlu ve olumsuz ifade ettikleri duyguları şu şekildedir.

Olumlu duygular:

Öğ. 13: “SZE çok eğlenceli ve keyif verici etkinliklerdir.”

Öğ. 5: “Sınıfımızda diğer sınıflardan farklı yapılan bu etkinlikler beni mutlu eder.”

Öğ. 27: “Dışarıda yaptığımız etkinlikler keyif vericidir.”

Öğ. 33: “SZE komik ve eğlenceli buluyorum.”

Öğ. 19: “Yaptığımız uygulamalar sıkıcı derslerden sonra beni rahatlatıyor.”

Öğ. 9: “SZE güzeldir.”

Olumsuz duygular:

Öğ. 7: “Bence SZE çok sıkıcı. Beden eğitimi dersini tercih ederim.”

Öğ. 15: “*Etkinlikler zorlayıcıdır.*”

b) Öğrenciler Serbest Zaman Etkinliklerinin *sıklığı ve tekrarlanması* ile ilgili görüşleri nelerdir?

Tablo 31.

Öğrencilerin SZE uygulamalarının sıklığı ile ilgili görüşleri

ANA TEMA	TEMA	N
	<i>Daha sık olmalı (N=19)</i>	
Sıklık ve tekrarlanma	<i>Yapılmaya devam etmeli (N=11)</i>	33
	<i>Yapılmasa da olur (N=2)</i>	
	<i>Yapılmasını istemiyorum (N=1)</i>	
Toplam		33

SZE'nin sıklık ve tekrarlanma oranı ile ilgili öğrenci görüşleri tablo 31'de verilmiştir. Buna göre uygulama yapılan sınıfta bulunan öğrencilerin büyük bir kısmı “uygulamaların daha sık olması” (N=19) ve “uygulamaların yapılmaya devam etmesi” (N=11) yönünde fikir geliştirmişlerdir. Buna rağmen çok az öğrenci SZE uygulamaları “yapılmasa da olur” (N=2) veya “yapılmasını istemiyorum” (N=1) şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Öğrencilerin SZE uygulamalarının sıklık ve tekrarlanma konusu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir.

Sıklık ve tekrarlanma:

Öğ. 3: “*SZE dersini çok seviyorum. Her gün olmasını istiyorum.*”

Öğ. 19: “*Yaptığımız uygulamalar çok eğlenceli, yapmaya devam etmek istiyorum.*”

Öğ. 15: “*SZE yapılmasa da olur.*”

Öğ. 7: “*Yapılmasını istemiyorum çok sıkıcı.*”

c) Öğrencilerin ilerleyen Serbest Zaman Etkinliklerinde yapmak istedikleri *etkinlikler* konusundaki önerileri nelerdir?

Tablo 32.

Öğrencilerin SZE’de uygulanmasını istedikleri etkinlik önerileri

ANA TEMA	TEMA	N
Etkinlik önerileri	<i>Deney (N=15)</i>	55
	<i>Gezi - gözlem (N=12)</i>	
	<i>Bahçede oyun (oyun parkında) (N=9)</i>	
	<i>Topla oynanan açık hava oyunları (N=7)</i>	
	<i>Drama (N=4)</i>	
	<i>Proje etkinlikleri (N=3)</i>	
	<i>Masa üstü oyunlar (tabu, satranç vb.) (N=3)</i>	
	<i>Serbest piknik zamanı (N=2)</i>	
	Toplam	55

Öğrencilerin ilerleyen SZE uygulamaları sırasında ne tür etkinlikler yapmak istedikleri ile ilgili sorulan soruya verdikleri yanıtlar tablo 32’de gösterilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığı zaman; öğrencilerin yapmak istedikleri etkinlikler en çok istenilenden en az istenilene doğru şu şekildedir: “deney (N=15), gezi-gözlem (N=12), oyun parkı etkinlikleri (N=9), topla açık hava oyunları (N=7), drama (N=4), proje etkinlikleri (N=3), masa üstü oyunlar (N=3) ve piknik etkinlikleri (N=2)”

Öğrencilerin SZE uygulamalarının devamında istedikleri etkinlikleri dile getirirken kullandıkları ifadeler şu şekildedir.

Etkinlik önerileri:

Öğ. 9: “SZE en çok deney yapılmasını istiyorum.”

Öğ. 10: “Otobüsle bir yerlere gidip arkadaşlarımla gezmek istiyorum.”

Öğ. 30: “Okul bahçesindeki oyun parkına daha fazla çıkmalıyız.”

Öğ. 16: “Arkadaşlarımla birlikte bahçede daha sık top oynamak istiyorum.”

Öğ. 23: “Drama benim için en eğlenceli etkinlikti. Yine olmalı”

Öğ. 19: “Öğretmenin verdiği projeleri sınıf arkadaşlarımla birlikte yapmaktan keyif alıyorum.”

Öğ. 2: “En sık tabu oynamak istiyorum.”

Öğ. 25: “Okulda evden getirdiğimiz yiyeceklerle piknik yapmayı seviyorum.”

2. Alt amaca ilişkin bulgular:

İlkokul 3. sınıf öğrenci velilerinin yapılan SZE uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

a) Çocuğunuz eve geldiği zaman yapılan SZE uygulamaları hakkında ne gibi **paylaşımlarda** bulunuyor?

Tablo 33.

Öğrencilerin evde yaptıkları paylaşımlar hakkındaki veli görüşleri

ANA TEMA	TEMA	N
Olumlu paylaşım ifadeleri	<i>Güzel bir gün geçirdim (N=14)</i>	41
	<i>SZE dersini seviyorum (N=10)</i>	
	<i>SZE benim için eğlenceli (N=8)</i>	
	<i>Bugün SZE dersi var, mutluyum (N=5)</i>	
	<i>SZE rahatlatıcı bir ders (N=2)</i>	
	<i>Her gün SZE dersi olmasını istiyorum (N=2)</i>	
	Toplam	41

Tablo 33’te öğrenci velilerinin, SZE hakkında kendi çocuklarının evde yaptıkları paylaşımları ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi 33 veli, konu ile ilgili 41 görüş ifade etmişlerdir. Görüşlerin tümü ise SZE ile ilgili olumlu görüşleri ifade etmektedir.

Tabloda da görüldüğü gibi veli görüşlerine göre öğrenciler tarafından en sık yapılan paylaşım, “güzel bir gün geçirdim” (N=14) ifadesi, en az yapılan paylaşım ise “hergün SZE dersinin olmasını istiyorum” (N=2) ifadesidir.

Tablo 30’de öğrencilerin SZE ile ilgili olumsuz tutumlarının olması ve tablo 31’de SZE’nin tekrarlanmasını istemeyen öğrencilerin varlığı ile velilerden gelen

görüşler arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda iki olasılıktan behsedilebilir. Bunların biri “öğrencilerin duygularını evde tam olarak yansıtmamaları” diğeri ise “velilerin sadece öğrenci paylaşımlarını değil, kendi düşüncelerini de katarak” sorulara yanıt vermiş olmalarıdır.

Veliler konu ile ilgili görüşlerini dile getirirken ifadeleri şu şekildedir.

Olumlu paylaşım ifadeleri:

V. 9: “Kızım eve geldiği zaman eğer o gün programında SZE uygulaması varsa, güzel bir gün geçirdiğini dile getiriyor.”

V. 22: “Bana SZE uygulamaları ile ilgili evde kullandığı ifade “SZE uygulamalarını seviyorum” ifadesidir.”

V. 15: “Okuldan eve geldiği zaman ona nasıl bir gün geçirdiğini soruyorum. SZE ile ilgili genel olarak bana, kendisi için eğlenceli etkinlikler olduğunu ifade ediyor.”

V. 19: “Sabah okula gitmeden ders programına bakıyor ve SZE uygulamasının olduğu bir günse bize çok mutlu olduğunu söylüyor.”

V. 29: “Oğlum SZE uygulamalarında özgür olduğunu ve bunun kendisini rahatlattığını söylüyor.”

V. 8: “Bana SZE uygulamalarını anlatırken, bu uygulamaları her gün yapmak istediğini ifade ediyor.”

b) Sizce SZE uygulamaları yapıldığı gün, çocuğunuzun okul ile ilgili *tutumunda* ne gibi değişiklikler oluyor?

Tablo 34.

Öğrencilerin, veli gözünde SZE uygulamaları ile birlikte okula karşı geliştirdikleri tutumları

ANA TEMA	TEMA	N
Öğrenci tutumları	<i>Olumlu yönde geliyor (N=28)</i>	33
	<i>Değişiklik fark etmedim (N=5)</i>	
Toplam		33

Öğrenci velilerine SZE uygulamalarını yapıldığı gün, çocuklarının okula karşı tutumlarında nasıl değişiklikler gözlemledikleri ile ilgili soruya verdikleri yanıtları tablo 35'te sunulmuştur. Konu ile ilgili veli görüşlerine bakıldığı zaman, velilerin çok büyük bir çoğunluğu (N=28) çocuklarında olumlu yönde tutum geliştiğini ifade etmişlerdir. Az sayıda veli ise (N=5) çocuklarında herhangi bir tutum değişimi fark etmediklerini ifade etmişlerdir.

Tema ve ana temalara bağlı olarak velilerin konu ile ilgili ifade ettikleri görüşleri şu şekildedir.

Öğrenci tutumları:

V. 20: “SZE olduğu günlerde okula daha mutlu gittiğini gözlemledim. Bu etkinliklerin sadece kendi sınıfında yapıldığını, bu nedenle de öğretmenini ve sınıfını sevdiğini sürekli olarak dile getiriyor. Bazen SZE uygulamalarının önümüzdeki eğitim yılında da devam edip etmeyeceğini sorguluyor ve devam etmesini istediği yönünde söylemlerde bulunuyor.”

V. 3: “Evde kendisinin okula karşı geliştirdiği herhangi bir olumlu veya olumsuz tutum fark etmedim. Geçmiş yıllarla aynı şekilde okula gidip geliyor.”

- c) Sizce SZE uygulamaları ilkokullardaki ders **programlarında** sürekli olarak yer almalı mıdır? Neden?

Tablo 35.

Velilerin SZE uygulamalarının ders programlarına girmesi ile ilgili görüşleri

ANA TEMA	TEMA	N
Evet yer almalıdır	<i>Çocuklar çok zevk alıyor (N=20)</i>	44
	<i>Çocuklar eğlenirken hayattaki bazı gerçekleri fark ediyor (N=12)</i>	
	<i>Çocuklar için eğlenceli bir ders (N=9)</i>	
	<i>Çocuklar güzel değerler öğreniyor (N=3)</i>	

Hayır yer almamalıdır	<i>Ders kaybı oluyor (N=1)</i> <i>Sınav olmadığı için çocuklar ilgilenmiyor (N=1)</i>	2
Kararsız	<i>Kararsızım (N=2)</i>	2
Toplam		48

Tablo 35, velilerin SZE uygulamalarının devamlılığı ile ilgili görüşlerini göstermektedir. Velilerin SZE uygulamalarının ders programlarında sürekli olarak yer alması konusundaki görüşlerine bakıldığı zaman, velilerin büyük bir çoğunluğu “çocukların bu etkinliklerden zevk aldığı, eğlenirken öğrendikleri, eğlenceli bir ders geçirdikleri, güzel değerler kazandıkları” şeklinde ifadelerde bulunarak (N=44), SZE uygulamalarının ders programlarına alınması gerektiğini; çok az bir kısmı ise “ders kaybı olduğu ve sınav olmadığı için çocukların bu derslerle ilgilenmediği” gerekçesi ile SZE uygulamalarının programlarda yer almasına gerek olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Yine az sayıda veli ise SZE uygulamalarının ders programlarına girmesi konusunda “kararsız” (N=2) olduklarını ifade etmişlerdir.

Tema ve ana temalara bağlı olarak velilerin konu ile ilgili ifade ettikleri görüşleri şu şekildedir.

Evet yer almalıdır:

V. 1: “SZE uygulamaları kesinlikle ders programlarında yer almalı ve tüm yaş düzeylerine konmalıdır. Gözlemlediğim kadar ile çocuklar bu etkinliklerden çok zevk alıyorlar.”

V. 4: “SZE programda yer almalıdır. Çocuklar bu etkinlikleri yaparken aslında hayattaki bazı gerçekleri fark ediyorlar.”

V. 16: “Uygulamalar çocuklar için eğlenceli etkinliklerdir. Bence programda yer almasında herhangi bir sakınca yoktur.”

V. 21: “SZE uygulamaları sayesinde çocuklarımız hayata ve insanlığa dair güzel değerler öğreniyorlar. Bence uygulamalar devam etmelidir.”

Hayır yer almamalıdır:

V. 5: “Küçük sınıflarda SZE uygulamalarına yer verilebilir; fakat büyük sınıflarda bunları doğru bulmuyorum. Büyük sınıflarda bu uygulamaların ders kaybı olduğunu düşünüyorum.”

V. 18: “SZE uygulamaları anladığım kadarıyla sınavı olmayan uygulamalardır. Bu nedenle de çocukların bu uygulamalarla yeterinde ilgilendiğini düşünmüyorum.”

Kararsızım:

V. 7: “SZE uygulamalarının ders programlarına girmesi konusunda kararsızım.”

3. Alt amaca ilişkin bulgular:

a) 3. Paternalist Liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin Serbest Zaman Etkinliklerinin uygulanması sürecine yönelik düşünceleri nasıldır?

Araştırmanın uygulama sonrası boyut ile ilgili son alt amacına ilişkin olarak, araştırmacı görüşlerine göre, paternalist lider olan okul yöneticisinin uygulamalardaki rolü ve yaklaşımı şu şekilde ifade edilebilir:

-Okul yöneticisi, uygulama basamakları için hazırlanan eylem planını önceden görmek istemiş, yöneticinin onayından sonra uygulamalar başlamıştır.

-Yönetici uygulama başlamadan önce, her hafta yapılacak uygulamalarla ilgili önceden bilgi istemiş ve hafta hafta yapılan uygulamaların hangi değeri kazandırmak amacı ile yapıldığını öğrenmiştir.

-Uygulama öncesi yapılacak etkinlikler için velilerden izin alınması konusunda yönetici, araştırmacı tarafından hazırlanan izin kağıdının altına “okul idaresi” ifadesini koyarak, yapılacak uygulamayı desteklediğini velilere ve araştırmacıya göstermiştir.

-Okul yöneticisi, okul ortamında yapılan uygulamaların bir kısmını bizzat gelip izlemiş ve araştırmacıya bazı bölümlerde kendi fikirlerini dile getirmiştir.

-Yapılan uygulamalardan biri olan ve “Atatürk sevgisi, vatanseverlik” değerini öğrencilere kazandırma amacı taşıyan, grupla Atatürk projesi yapma etkinliğinde; okul yöneticisi, etkinlik sonrası öğrencilerin 10 Kasım Atatürk’ü Anma Töreni’nde yaptıkları kervatları takarak katılmalarını istemiş ve böylelikle diğer öğrenci ve öğretmenlerde de farkındalık yaratmaya çalışmıştır.

-“3-7Aralık Engelliler Haftası” etkinlikleri çerçevesinde, engelli bireylerin varlığı konusunda öğrencilerin farkındalık kazanması, bireysel farklılıkları fark etmeleri için KTÖS ile ortak yapılan farkındalık yürüyüşünde okul yöneticisi de öğrencilerle birlikte yer alarak, öğrencilere ve araştırmacıya destek vermiş, benimsediği bu değer ile öğrencilere rol teşkil etmiştir.

-Uygulamalar sırasında, okul dışı gezi-gözlem şeklinde yapılan üç faaliyet için de öğrenci taşımacılığını okul idaresi üstlenmiş ve öğrencilerden para talep edilmemiştir. Okul müdürü maddi destek sağlayarak araştırmacıya destek vermiştir.

-Okul yöneticisi, doktora tez kapsamı için hazırlanan bu araştırmanın bir kopyasının da kendisine ulaştırılmasını talep ederek, sonuçlardan haberdar olmak istediği konusunda araştırmacıyı uyarmıştır.

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara ilişkin tartışma kısmı yer almaktadır.

KKTC'deki okullarda, eğitimden çok öğretim gerçekleştirildiği gerçeğinden hareketle, derslerde sürekli bir bilgi aktarımı yapıldığı söylenebilir. Bundan dolayı, bu araştırmada okul yöneticilerinin “beceri geliştirme etkinliklerine” vurgu yapması son derece anlamlıdır. Paternalist liderler, bilgi aktarımından çok, beceri geliştirici etkinliklerin okullarda yer alması gerektiğini düşünmüşlerdir. Bununla birlikte söylenen etkinlikler içerisinde, eğlenceli etkinliklere daha az vurgu yapılmış olması bulgusundan hareketle okullarda; oyun ve yarışma gibi etkinliklerin halen yeterince kabul görmediğini de söyleyebiliriz. Oysa ki farklı yaş grupları ile yapılan birçok araştırmada; eğitsel oyunların önemine değinilmiştir. Örneğin; Torun (2011) oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini incelediği araştırmasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulurken; Altun (2013), düzenli olarak uygulanan eğitsel oyun etkinliklerinin problem çözme becerisini anlamlı derecede geliştirdiğini; Noemi ve Maximo (2014) sınıf ortamında oynanan oyunların, sadece eğlenmeyi değil, öğrenmeyi de motive edici ve eğlendirici bir şekilde pekiştirdiğini; Aydeniz (2019) ise, araştırmasında oyun temelli eğitimin okula bağlanma, kurallara uyma gibi becerilerin gelişmesinde etkili olduğunu bulmuştur.

Paternalist liderlerden elde edilen bulgularda, liderlerin değer etkinlikleri ile ilgili kültürel ve doğa bilinci etkinliklerine eşit oranda vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu bulgu ise, kültürel değerler kadar çevre farkındalığı ve doğa sevgisinin de önemli olduğunu işaret etmektedir. Özdemir (2010) yaptığı araştırmasında, doğa eğitimi ile ilgili kurs alan ve etkinliklere katılan öğrencilerin; diğer öğrencilere göre çevre değerlerine daha bağlı, çevre ile ilgili sorunları daha çok önemseyen, sorunlarla ilgili kaygı düzeyi daha yüksek olan, çevreye karşı davranışlarında daha çok sorumluluk sahibi olan bireyler olduklarını bulmuştur. Uitto, Juuti, Lavonen, Byman ve Meisalo (2011) öğrencilerin çevreye olan ilgilerinin, tutum ve değerlerine olan etkisini inceledikleri araştırmalarında, çevre eğitiminin çevre tutum ve değerleri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Soydan ve Öztürk Samur (2014) öğrencilere çevre ile ilgili değer kazandırmak konusunda yaptığı araştırmasında, öğrenci velileri ile öğrencilerin

çevreye karşı göstermiş oldukları tutum ve değerlerinin birbirleri ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır.

Okul yöneticilerinin, serbest zaman etkinlikleri için gerekli ortamlar konusundaki görüşleri incelendiğinde daha çok kapalı alanlara ihtiyaç duydukları görülmüştür. Oysa beceri kazandırma ve değer öğretme noktasında; tarım alanları, etkileşim yaşanacak oyun bahçeleri, hayvanların bulunduğu sağlıklı ve güvenli ortamlar olması çok önemlidir. Bugün sınıf dışında, hatta okul dışında eğitim çalışmaları gittikçe önem kazanmaktadır. Tandoğan (2016) okul bahçelerindeki sıkıntılardan ve estetik olmayan ortamlardan yola çıkarak, öğrencilerin hayallerindeki okul bahçelerini araştırmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin; ağaç, çiçek gibi doğal elemanlı; süs havuzu, yüzme havuzu gibi su elemanlı; salıncak ve kaydırak gibi oyun ekipmanlı; futbol, basketbol ve voleybol gibi top oynamaya elverişli alanları olan okul bahçelerini tercih ettiklerini bulmuştur. Araştırmacılar, öğretmen merkezli ve teknolojiden yoksun olan eğitim şartlarının öğrencileri derse çekmede yetersiz kaldığını gösteren çalışmalar yapmışlar ve birçok araştırmacı araştırmalarında “okul dışı öğrenme etkinlikleri”nin önemini vurgulamışlardır (Tsai, 2006; Siegel, 2007; Öztürk, 2010; Karppinen, 2012).

Okul dışı öğrenme etkinlikleri, okulda veya okul ortamı dışında gerçekleştirilen, eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda hazırlanan, kişilik geliştirme amaçlı, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Binbaşıoğlu, 2000). Okul dışı eğitimin; çevre eğitimi, okul dışı etkinlik ve kişisel ve sosyal gelişimin birleşiminden meydana geldiği araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (Higgins ve diğ., 1997). Karademir’e (2013) göre, “Serbest Zaman Etkinlikleri” okul dışı eğitim ve öğrenme faaliyetlerinden birisidir.

Okul yöneticileri serbest zaman etkinliklerinin daha çok okul merkezli bir anlayışla planlanıp yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, serbest zaman etkinliklerinin merkeziyetçi bir anlayışla, bir başka deyişle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değil, okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından planlanması gerektiğini işaret etmektedir. Bunun nedeni, çevre koşul ve imkanlarının özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından daha iyi bilinmesi ile ilgili olabilir. Şen ve Sarıkaya (2015) araştırmalarında bu konu ile ilgili olarak planlama faaliyetlerinin okul öğretmenleri

tarafından, okulun bulunduğu mevcut çevre imkânlarından yararlanarak yapılması gerektiği ve okul dışında balık tutma, sebze-meyve yetiştirme, hayvan besleme vb. etkinliklerin de olacağı ders planlamaları yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, SZE uygulamalarının yapılabilmesi için programların hazırlanması ve hazırlanan bu programların, okullardaki eğitim personelleri tarafından, okulun bulunduğu çevre koşullarına uygun olarak hazırlanması gerektiğini, program hazırlıklarından sonra ise, öğretmenlere bu programlara uygun eğitimler verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Gültekin ve diğ., 2013; İnal, 2009; Karacaoğlu ve Acar, 2010). Buna karşın KKTC’de eğitim merkezi bir yapıdadır ve okul yöneticileri serbest zaman eğitiminde Milli Eğitim Bakanlığına düşen görevler olduğunun altını da çizmişlerdir. Örneğin; denetim, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hizmetiçi eğitim, donanım ve altyapı hazırlığı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaması gerekenler olarak gösterilmiştir.

Okul yöneticileri serbest zaman etkinliklerinin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları ile değil, çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç anlamlıdır; çünkü beceri ve değer eğitiminde ölçme ürüne dayalı değil, sürece dayalı tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir. Buna göre; gözlem, performans değerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo gibi ölçme değerlendirme teknikleri ile nitelikli bir değerlendirme gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Portfolyo değerlendirmesi, ürün dosyası veya bireysel gelişim dosyası olarak da bilinen ve öğrencilerin yazılı sınavlarla değil; yaptıkları ürünlerini toplayarak değerlendirmeye sunan bir ölçme yöntemidir. Portfolyo değerlendirmeler, öğrencilerin belirli alanlardaki gelişimlerini incelemek adına geliştirilen ilerlemeler birikimidir (Tedick ve Klee, 1998). Portfolyo değerlendirmeler uzun zaman alan bir ölçme faaliyeti olmalarına rağmen, değer ve beceri kazandırma gibi uzun soluklu ve süreç içerisinde gelişen becerileri ölçme anlamında değerleri yöntemlerdir. Portfolyolar; öğrencilerin etrafında bulunan aile, öğretmen, yönetici gibi tüm eğitim paydaşlarına değerli bilgiler sunar (Erdoğan, 2006).

Serbest zaman etkinlikleri uygulamaya dönük etkinlikler olmalarından ötürü, portfolyolar dışında, uygulamalar sırasında ve sonrasında yapılacak öz-değerlendirme veya akran değerlendirme faaliyetleri ile de değerlendirilebilirler. Öz-değerlendirmede

bireyin uygulamalar sonrasında kendisini kendi kendine değerlendirmesi (Boud ve Falchikov, 2006), akran değerlendirmede ise uygulama sonrasında öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri (McMahon, 2009) yatmaktadır. Akran değerlendirme özellikle grup çalışmaları sonrasında son yıllarda tercih edilen bir değerlendirme yöntemidir. Süreç değerlendirmede öğrencilerin öz-eleştiri yapma veya birbirlerinin gözünden birbirlerini değerlendirmeleri önemli bir uygulama olmakla birlikte; öz-değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamalarında en yaygın olarak yaşanan kaygı, öğrencilerin değerlendirme sürecini yapamamaları veya yanı değerlendirme yapmaları konusudur (Yurdabakan, 2011).

Araştırmada, okul yöneticilerinin serbest zaman etkinlikleri konusundaki özdeğerlendirme görüşlerine dayanan bulguları da elde edilmiş ve yöneticilerin, özellikle öğretmenlere klavuzluk konusunda sorumlulukları olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Serbest zaman etkinlikleri yalnızca öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılmayacak kadar önemsenmelidir. Gerektiğinde veli bilgilendirmesi yapılması ve izinlerin alınması doğrudan doğruya okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmelidir. Bu bulgu doğrudan Paternalist liderlik özellikleri taşıyan okul müdürleri ile ilişkili bir bulgudur. Yaman'ın (2011) ifade ettiği paternalist liderin sahip olması gereken boyutlardan; öğretici liderlik, uygun iletişim şartları sağlamak, öğretmenlere rehberlik yapmak boyutları burada önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri konusundaki rolleri ele alındığında, diğer paydaşlardan farklı olarak öğrenci motivasyonunun sağlanması konusunun dile getirildiği görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerle en çok zaman geçiren kişiler olmasından ötürü, öğrencilerin motivasyonlarının sağlanması ve cesaretlendirilmeleri, derslerde olduğu gibi serbest zaman etkinliklerinde de geçerlidir. Öğrenciler, serbest zaman etkinliklerinde öğretmenlerini model alarak çevre ile iletişim kurma, kültürel değerleri benimseme ve çevre farkındalığı gibi birçok konuda deneyim edinebilirler. Konu ile ilgili araştırma yapan araştırmacılar, serbest zaman etkinliklerinin uygulanması sırasında öğretmenlere düşen görevleri; çocukların ilgisini çekebilecek uygulamalar bulma ve uygun ortamlar hazırlama (Essa, 2011), uygulamaların yapılacağı ortamlarda öğrencilerin rahatça hareket edebileceği alanlar seçme,

uygulamalar için zengin materyallerden yararlanma (Oktay, 2000), seçilen materyallerin uygulanacak etkinliğe uygun olmasını sağlama ve kullanılacak materyallerin öğrencilerin güvenliğini tehdit etmeyecek materyaller arasından seçilmesine dikkat etme (Dağlıoğlu, 2014), serbest zaman etkinlikleri ve uygulamaları konusunda kapsamlı bir meslek tecrübesine ve yeteneğine sahip olma (Ataman, 2010), etkinlikleri önceden planlama (Çetin, 2014; Margrain, 2010) şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin bazılarının, SZE uygulamalarının gereksiz olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öne sürdükleri gerekçeler değerlendirildiğinde farklı konuların ortaya konduğu görülmektedir. Bazı görüşler donanım ve materyal eksikliği ile ilgili iken, bazıları öğretmenlerin yükünün fazlalığı ve konu ile ilgili bilgisizliği ile ilişkilendirilmiştir. Buna ek olarak, sınıfların kalabalık olması, öğretim programlarının yoğunluğu ve sınav sistemi diğer engeller olarak ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi, SZE uygulamalarının önünde birçok engel olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ayda, Karasel ve Tezer (2018) araştırmalarında; ortam yetersizliği, boş ders algısının gelişmesi, başka dersleri tamamlama amacıyla yapılacağı gibi olumsuz görüşlerden dolayı SZE uygulamalarının yapılmasında engeller olduğunu bulmuşlardır. Benzer olarak Dünder ve Karaca (2011), öğretmenlerin yoğun olan müfredat yetiştirme kaygısı yaşadıklarını; Bozak ve diğ (2012) ile Bozpolat (2016) öğretmenlerin görüşlerinde fiziksel ortam yetersizliğinin SZE uygulamalarını olumsuz etkilediğini; Ay ve diğ, (2016) ile Kuzu ve Arslan (2013) ise araştırma sonuçlarında SZE uygulamalarının; ortam yetersizliği, öğretmen ve öğrencilerde boş ders algısının gelişmesine neden olması, başka dersleri tamamlama amacıyla kullanılması gibi nedenlerden dolayı engellendiğini bulmuşlardır. Bu problemlerin çözümünde ise, Milli Eğitim Bakanlığının eğitim uygulamalarında reform yapılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle de öğrenci katılımının ve ilgisinin SZE uygulamalarına çekilemeyeceği yönündeki görüş, bu uygulamaların öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

SZE uygulamalarının sorunsuz ve başarılı yürütülmesi için, öğretmenlerin belirttikleri görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin konu ile ilgili bilinç düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araç-gereç hazırlığından, öğretmen eğitimine ve bütçe ile ortam hazırlıklarına kadar birçok farklı konuda hazırlık yapılması

gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin SZE uygulamalarının etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebileceklerini ortaya çıkarmıştır.

Uygulama sırasında öğrencilerin SZE uygulamaları ile ilgili öne sürdükleri metaforları dikkate alındığında “eğlence” ve “oyun” konularına vurgu yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğrencilerin serbest zaman etkinliklerinden keyif aldıklarını, güzel vakit geçirdiklerini ve özgür olduklarına işaret etmektedir. Öğretimden ve derslerden sıkılan öğrenciler için serbest zaman etkinliklerinin iyi bir alternatif olduğu söylenebilir. Okul sevgisi ve motivasyonunu artırmak için serbest zaman etkinliklerinin kullanılabilceği bu araştırma sonuçları ile ortaya çıkarılmıştır. Lu ve Hu (2005) da araştırmalarında serbest zamandan tatmin olan bireylerin “mutlu” ve “keyifli” oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin yanı sıra, öğretmenlerin de serbest zaman etkinliklerinde öğrencileri değerlendirdikleri araştırmalarda (Wilson ve diğ., 2009; Gültekin, Atalay ve Ay, 2014; Tanır, 2009; Dikmen, 2002; Gömleksiz ve Özdaş, 2013), öğrencilerin serbest zamanlarını; “eğlenceli, keyif içerisinde, sosyalleşerek, paylaşarak, yaratıcılıklarını geliştirerek, ihtiyaçlarını gidererek ve özgür bir şekilde” geçirmek istedikleri ve geçirdikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bektaş ve Dinçer (2011) ile Wilson ve diğ. (2009) yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin serbest zaman dersinin gerekliliği konusunda hem fikir olduklarını; Taşdemir ve Sargın (2015), öğrencilerin gelişimlerinde SZE’nin olumlu katkıları olduğunu; Aydın ve diğ. (2012) ile Gün (2013) SZE ile sosyalleşme ve rahatlama ve motivasyon konularında öğrencilere katkı sağlanacağını bulmuşlardır. Bozpolat (2016) ise, serbest zaman etkinlikleri ile ilgili uygulamaların; oyun şeklinde eğlenerek öğrenmeye katkı sağladığı, kelime dağarcığının gelişmesini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin yaratıcılık ve özgüven gelişiminde önemli rol oynadığı gibi sonuçlara ulaşmıştır. Bunun yanında bir kısım araştırmacı, SZE uygulamalarının öğrencilere eğlence ve oyun ile beceri kazandırmak dışında; psikolojik yönden kendilerini daha aktif, girişken, güvenli hissettiklerini ve kaygı düzeylerini azalttığını bulmuştur (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005). Gökçe’ye (2008) göre serbest zaman eğitimi öğrencilere; düşünmek, erdemli olmak, sevgi, heyecan ve bilgelik gibi özellikler katmakta; Torkildsen’e (2005) göre okullarda serbest zaman etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin özgürlükleri, boş zamanlarını etkili biçimde

kullanma konusundaki farkındalıkları, planlama ve plan yapmabilme becerileri artmaktadır.

Uygulama süresince yürütülen etkinliklerde, öğrencilerden serbest zaman etkinliklerine ilişkin resimler çizmeleri istenmiştir. Bu resimler incelendiği zaman, öğrencilerin yaşadıkları farklı uygulamaları doğrudan resimlerine yansıttıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla yürütülen serbest zaman etkinliklerinin öğrencilerin belleklerinde kalıcı izler bıraktığı düşünülmektedir. Resimlerde özellikle farklı araç-gereçlerin detaylı bir şekilde çizildiği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki her bir detayı hatırladığını göstermektedir. Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesini temel alan serbest zaman etkinliklerinin ne denli kalıcı öğrenmeye yol açtığını göstermesi bağlamında bu araştırmanın sonuçlarının değerli olduğu söylenebilir. Resimlerdeki diğer bir gösterge ise, çizilen insan resimlerinin genellikle mutlu bir yüzle çizilmiş olmasıdır. Bu durum da serbest zaman etkinliklerinin kalıcı olmasının ötesinde, öğrencilerin bu etkinlikler sırasında hoşça vakit geçirdiklerinin somut bir göstergesidir.

Uygulama sırasında gözlemci öğretmenlerin, öğrencilerin SZE uygulamalarına katılım ve performanslarını değerlendirdikleri bulgularda, katılımın oldukça yüksek olduğu ve öğrencilerin iyi performans sergilediklerini ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak gözlemci öğretmenler, araştırmacının öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarını da değerlendirmişler ve araştırmacının öğrencilerin tümünü etkinliklere katmak için çaba harcadığına değinmişlerdir. SZE uygulamalarının yürütülen öğretim programındaki derslerden farklılıklar içerdiğine vurgu yapılmış ve olumlu yönlerinin (dış mekanda vakit geçirme, farklı zeka türlerine hitap etme) varlığına değinilmiştir. Bu araştırma, araştırmacının meslektaşlarının gözünde yeni bir uygulama geliştirmiş olması ve uygulamaların başarılı olması açısından değerlidir. Bugün eğitimde öğretmenler genellikle sınıf içinde, diğer öğretmenlerden uzak ve yalnız kendilerinin görebileceği uygulamalar yürütmektedirler. Oysa bu çalışmada, meslektaş dayanışması ve işbirliği bağlamında öğretmenlik uygulamalarının paylaşılması, iyi örneklerin alınması ve yeni yöntem-tekniğin kullanılması konusunda öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarındaki gözlemlerinin ne derece gerekli ve önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. KKTC okullarında yeni bir uygulama olan serbest zaman etkinliklerinin araştırmacı dışında

diğer öğretmenler tarafından da gerekli ve başarılı olarak değerlendirilmesi bu araştırmanı en önemli bulgularından biri olarak görülebilir. Burada öğretmenlerin birbirlerini motive etmelerine yönelik çalışmaları gündeme gelmektedir. Yıldız (2010) öğretmenlerde motivasyon artırmak için takdir edilmenin öneminden bahsetmiştir. Burada gözlemci öğretmenlerin, uygulamayı yapan öğretmenleri takdir etmiş olması da öğretmen motivasyonu açısından önemli bir bulgudur. Motivasyon konusunda çift faktör kuramını ortaya atan Herzberg de, kuramında “çalışanlar arasındaki ilişkiler” boyutundan bahsederek, çalışanların birbirlerini motive etmede etkili olduklarına değinmiştir (Coşgun, 2019).

Uygulama sonrasında öğrencilere, SZE uygulamaları ile ilgili görüşleri de sorulmuş ve onlardan bu konuda veriler toplanmıştır. Öğrencilerin, bu uygulamalarla ilgili olumlu duygular hissettikleri, uygulama sıklıklarının artırılması ve tekrarlanmasını istedikleri ve SZE yönelik uygulamalara yenilerinin eklenmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. KKTC’de eğitimde öğrenci başarısı ve tutumlarının istenilen düzeyde olmadığına dair birçok araştırma bulgusu vardır. Bu çalışmada ele alınan serbest zaman etkinliklerinin, öğrenci başarısı ve tutumlarını geliştirmeye yönelik alternatiflerden biri olabileceği söylenebilir. SZE uygulamalarında hem öğretmenin hem de öğrencilerin sorumluluklar aldığı ve aktif olduğu göz önünde bulundurularak, KKTC’deki eğitim uygulamalarında yeni öğrenme-öğretme model ve yaklaşımlarının kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Serbest zaman etkinlikleri ve okuldaki teneffüs saatleri konusunda araştırmalar yapan ve bu konuda literatürde ciddi yer edinen Pellegrini (1989) ve Blatchford (1998), serbest zamanların öğrencilerde; paylaşma, birlikte hareket etme, yardımlaşma, yaratıcılıklarını geliştirme gibi sosyal beceriler geliştirme konusunda önemli bir yeri olduğunu dile getirmişlerdir. Santistevan (2011) ise bu zamanların öğrenciler üzerindeki sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimine etkisini araştırdığı araştırmasında; öğrencilerin bu üç gelişim alanının serbest zamanları sırasında geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Konu ile ilgili başka bir boyutu ele alan ve dikkat eksikliği ile hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin, arkadaşları ile serbest zaman geçirmeleri üzerine tez hazırlayan Yılmaz (2009), arkadaşları ile zaman geçiren Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan öğrencilerin serbest zaman aktiviteleri sırasında sosyalleşmelerinin olumlu yönde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. SZE uygulamaları

konusunda öğretmenlerden elde edilen sonuçlara göre ise, SZE uygulamalarının sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi durumunda; öğrencilerin eğlenerek öğreneceği, hayal güçlerinin gelişeceği, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşeceği, öğrenciler arası ve veli-aile arası etkileşimin artacağı, boş zaman yönetimi ve planlaması alışkanlığının öğrencilerde gelişeceği, işbirliği anlayışının kazanılacağı, dört temel dil becerisinin gelişeceği, öğrenci yeteneklerinin ortaya çıkacağı ve öğrencilere yeteneklerine göre etkinlikleri yapma şansının sunulabileceği, öğrencilerde özgüven duygusunun gelişeceği, sosyaleşmenin artacağı ve rahatlama olanaklarının öğrencilere sunulacağı konusunda görüşler olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak serbest zaman etkinliklerinde doyuma ulaşan öğrencilerin; belli bir hobi ve uğraş edinebilir, dersler ve okul dışındaki hayatlarını daha planlı ve sağlıklı yaşayabilir duruma gelecekleri söylenebilir.

Bu araştırmaya katılan velilerin, serbest zaman uygulamalarına dair görüşlerinin de öğrenciler gibi olumlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin evde gerçekleştirdikleri çalışmalarının da en az okulda yürütülenler kadar yararlı olduğuna dikkat çekilmiştir. Veliler, çocuklarının motivasyonuna tanık olmuş ve serbest zaman etkinliklerinin değerini anlamışlardır. Velilerin öğretim kadar eğitimin de önemli olduğu yönündeki farkındalıkları son derece önemlidir. Günümüzde akademik başarıya odaklanan ve çocuklarının okul ve okul dışı yaşamlarını son derece olumsuz etkileyen veliler olduğu düşünüldüğünde, bu araştırmanın bulgularının ne derece önemli olduğu anlaşılabilir.

Veliler okulda verilen eğitimin de, öğrencilerin eğitim hayatının da önemli destekçileridir. Araştırmaların tamamı okul-aile-öğretmen üçgeninin, iyi yetişmiş öğrenci profili sağlamak açısından ne kadar önemli olduğunu dile getirmekte ve velilerden öğrencilerin eğitime katkı koymalarını beklemektedir. Bunlara rağmen, günümüzde ülkemizin eğitim sistemi yapısına bakıldığı zaman, mevcut olan kolej yarışından ötürü, veliler öğrencileri test zihniyetine dönük olarak kurulan bir eğitim sistemine hazırlamakta ve beceri geliştirme, değer kazandırma gibi becerilerden mahrum bırakılmaktadırlar. Kurulan mevcut sistemde öğrencilerden seçenekler arasından doğru cevabı seçmeleri beklenmekte; fakat sosyal ve duygusal yönden gelişme, değerleri kazanma, kendilerine yetebilme becerileri göz ardı edilmektedir. 2019 yılı itibarı ile ülkemizde kurulan eğitim yapısında, velilerin kendi aralarındaki hırs yarışları, öğrencilerden yapabileceklerinin üstünde başarı beklentileri, oyun ve yaparak

yaşayarak eğitmekten çok ezbere eğitim anlayışının yaygın olması öğrencilerin gelecek adına sosyal bir varlık olarak eğitilmelerine büyük darbeler vurmaktadır.

Araştırmada, uygulamayı yapan araştırmacı tarafından paternalist liderlik stiline sahip okul yöneticisi, uygulamalar boyunca gözlenmiştir. Araştırmacının, yöneticinin uygulamalara ilişkin rolünün ve yaklaşımının tespitine yönelik yaptığı gözlemlerinde elde edilen bulgularda, okul yöneticisinin değer eğitime dayanarak yapılan serbest zaman etkinliklerine yönelik uygulamaları destekleyici olduğu görülmüştür. Okul yöneticisi, uygulamalara katılarak, uygulamaların yapılmasına maddi ve manevi destek sağlayarak, araştırmacıyı desteklemiştir. Bu tavrı ile hem araştırmacıyı ve öğrencileri motive etmiş, hem de okul idaresi olarak bu uygulamaları desteklediğinin sinyalini vermiştir. Yöneticinin bu davranışları, paternalist liderlik stiline bir boyutunu oluşturan, yardımseverlik boyutu ile yakından ilişkilidir. Örgütlerde yardımseverlik (iyilikseverlik); örgüt çalışanlarına ihtiyaçları olan destek ve ilgili göstermektir (Cheng ve diğ., 2014). Burada paternalist yönetici, araştırmacıyı babacan tavrı ile sahiplenerek desteklemiş ve motive etmiştir. Bu desteğinin karşılığı olarak ise, araştırmacı yöneticiye karşı saygı göstererek uygulamanın her adımında yöneticiyi bilgilendirmiş, üstüne karşı gerekli itaati göstermiştir.

Okul yöneticisinin uygulamalara destek vermesi, kendisinin yapılan işe onay verdiğinin bir göstergesidir. Yönetici öğrencilerle birlikte, serbest zaman etkinlikleri kapsamında yapılan uygulamalarda değerlerin öğrencilere kazandırılmasını destekleyen davranışlarda bulunmuştur. Bu değer eğitimi kapsamında gerekli olan rol model olma konusuna önemli bir örnek oluşturmaktadır. Gündüz'e (2015) göre, değer eğitiminde, değerlerin öğretilmesinin yanında, çevredeki bireylerin bu değerleri ne derece benimsedikleri ve benimseyerek öğrettikleri de önemli bir boyutu oluşturur. Geçmiş dönemlerde değer eğitimi; sadece aileden veya bireyin seçmeli olarak alacağı bir eğitim iken, günümüzde Dünya'daki birçok ülkede öğrencilerin ruhsal, ahlaki, kültürel ve sosyal gelişimlerini destekleyen zorunlu bir eğitim olarak görülmekte ve kendini göstermektedir (VES, 2003). Değer eğitiminin bireye kazandırılmasında, aile kadar eğitim kurumlarının ve bu kurumlardaki çalışanların da önemli görevleri vardır (Bridge, 2003). Değer eğitiminde, rol model alınarak yapılacak eğitim etkili bir yöntemdir. Bu

nedenle, değer eğitimi gerçekleştirilirken, bireyin etrafındaki herkesin, değerlere inanç noktasında yüksek bir düzeyde olması gerekmektedir.

Araştırmada, serbest zaman etkinlikleri aracılığı ile değer eğitimi sağlanması amaçlandığı için, uygulayıcı ve uygulama ortamındaki bireylerin değerlere olan inanışları önemli bir boyuttur. Değer eğitimi çalışmaları, özellikle 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında sistemli okulların açılması ile artmıştır. Artan bu uygulamalarda değer eğitimi, “ahlak ve değer eğitimi” kavramları olarak eğitimde programlı bir Şekilde yer almaya başlamıştır (VES, 2003). Ahlak kavramının varlığı sphesiz ki değer eğitiminde, eğitim sisteminin başında yer alan okul yöneticilerinin de bu değere sahip kişiler olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada daha önce de ifade edildiği gibi, otoriter g ile birlikte yardımseverlik, rehberlik, saygı, motive etme gibi ahlaki güce de sahip olan ve değişimi destekleyen paternalist okul yöneticilerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın tüm bulguları incelenip ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi verilmiştir.

Uygulama öncesi boyut ile ilgili sonuçlar

1. Alt probleme ilişkin sonuçlar:

Paternalist Liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri (SZE) ile ilgili görüşleri nedir?

a) Okul yöneticilerinin serbest zamanların etkili bir şekilde değerlendirmesi için öğretmen gözetiminde yapılması gereken etkinliklere yönelik görüşleri konusunda ortaya çıkan sonuçlar:

Paternalist liderlik özelliklerine sahip okul müdürlerinin yapılması gereken etkinlikler konusundaki görüşleri, “beceri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik olan etkinlikler”, “değer geliştirmeye yönelik etkinlikler” ve eğlenceli etkinliklerin bulunduğu “diğer” başlığı olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Beceri teması altında; spor, el becerisi, dil becerisi, zeka geliştirici etkinlikler; değer geliştirme teması altında; ülke gelenekleri, çevre farkındalığı yaratma, canlı ve doğa sevgisi etkinlikleri yer almıştır.

b) Serbest zamanların etkili bir şekilde değerlendirmesi için okulların sahip olması gereken ortamlara yönelik okul yönetici görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar:

Yöneticilerin, ihtiyaç duyulan ortamlarla ilgili görüşleri “beceri kazandırmak için gerekli ortamlar” ve “değer kazandırmak için gerekli ortamlar” olarak ikiye ayrılmıştır. Beceri geliştirici ortamlarda; spor salonları, parklar, bahçeler, etkinlik odaları, laboratuvarlar ve yüzme havuzları; değer kazandırmak için gerekli olan ortamlarda ise; tarım alanları ve kümes hayvanlarının bulunduğu ortamların gerekliliğine değinilmiştir.

- c) Okul yöneticilerinin serbest zaman etkinliklerinin planlanmasına yönelik ortaya koydukları sonuçlar:

Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu etkinliklerin planlanması aşamasında okuldaki öğretmenlere ve kendilerine görev düştüğü sonucunu dile getirmişlerdir.

- d) Okul yöneticilerinin serbest zaman etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik ortaya koydukları sonuçlar:

Yöneticiler serbest zaman etkinliklerinin değerlendirilmesi konusundaki görüşlerinden; “beceri veya gelişime bakma, öğrenci tutumunu izleme, öğrenci memnuniyetine bakma” gibi ifadelerden oluşan gözlem yolu ile değerlendirme ve “önceden kriterler belirleyip kontrol etme” ifadesinden oluşan önceden belirlenen kriterler yolu ile değerlendirme diye iki sonuç çıktığı görülmüştür.

- e) Okul yöneticilerinin serbest zaman etkinliklerinin gerçekleşmesi konusunda MEB düşen görevler konusunda ortaya koydukları sonuçlar:

Yöneticilerin bakanlığına düşen görevler konusundaki görüşleri “etkinliklerin uygulanabilmesi için gerekli olan eğitim ve hazırlık” ile “etkinliklerle ilgili gerekli donanım ve altyapı hazırlığı” olmak üzere iki başlık altında ifade edilmiştir.

- f) Okul yöneticilerinin serbest zaman etkinliklerinin gerçekleşmesi sırasında kendilerine düşen görevler konusunda ortaya koydukları sonuçlar:

Yöneticiler etkinliklerin sağlıklı gerçekleşmesi konusunda kendilerine düşen görevleri; “gerekli ortam ve donanım hazırlama, amacına uygun planlama yapma, etkinlikleri için izin alma ve duyuru işlerini yürütme, öncülük etme, maddi desteği sağlama” olarak ifade etmişlerdir. Bunun dışında bir de öğretmenlere destek olmak için “öğretmene etkinlikleri yapma konusunda motivasyon sağlama, öğretmenle birlikte işbirliği yapma, gerekli zamanlarda öğretmene destek olma, veli bilgilendirmesini yapma, öğretmen rehberliği yapma” gibi davranışlarda bulunmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

- g) Okul yöneticilerinden gelen serbest zaman etkinlikleri sırasındaki öğretmen görev ve rollerine yönelik ortaya koydukları sonuçlar:

Okul yöneticilerine sorulan son görüşme sorusunda SZE sırasında öğretmenlerin rolleri ne olmalıdır sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Yöneticilerin öğretmen rollerinde; “etkinliklerin yürütülmesi için gerekli olan roller”, “etkinliklerde öğrenci motivasyonu sağlanması için gerekli olan roller” ve “etkinliklerin değerlendirilmesi sırasında öğretmenlerin göstermesi gereken rolleri” olarak öğretmenlere bu başlıklar altında farklı rol ve görevler yükledikleri görülmüştür.

2. Alt probleme ilişkin sonuçlar:

İlkokul öğretmenlerinin Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik görüşleri konusunda ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

- a) İlkokul öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerinin gerekliliği konusunda ortaya koyduğu sonuçlar şöyledir:

İlkokul öğretmenlerinin SZE gerekliliği konusundaki görüşleri üç başlığa ayrılmıştır. Bunlar: “eğlenerek öğrenmeyi sağlar, ilgi ve yeteneklere uygun etkinliklere katılım şansı verir, kendini ifade etmeyi sağlar, sosyalleşmeye yardımcı olur, dinlenme ve rahatlama sağlar, kendini tanıma fırsatı verir, özgüveni destekler, hayal gücünü geliştirir, etkileşimi artırır, dört temel dil becerisi geliştirir, boş zaman yönetimi planlamasını geliştirir, eğlenerek pekiştirme sağlar, işbirliğini artırır, okul sevgisini artırır, yeteneklerin keşfedilmesini sağlar, iletişimi geliştirir” görüşlerinden oluşan SZE gereklidir görüşü; “yeterli imkanlar ve materyal yoktur, gereksizdir, öğrenci katılımı sağlanamaz, sınıflar kalabalıktır uygulanamaz, öğretmen bilgisizdir, veli destek olmaz, zaman kaybı gibi görülür, öğretmene ek yük ve sorumluluk getirir, öğrenci kontrolü yapılamaz, program yoğunluğundan yapılması mümkün değildir, sınav sistemine uymaz” görüşleri ve bir de kararsız kalanlardan oluşan görüşler vardır.

- b) İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre serbest zaman etkinlikleri öncesinde yapılması gereken hazırlıklar konusunda ortaya koydukları sonuçlar şöyledir:

Serbest zaman etkinliklerinin uygulanması konusunda gerekli olan hazırlıkları ifade eden öğretmenlerin görüşleri; “araç-gereç hazırlıkları”, “fiziksel mekân ve altyapı

hazırlıkları”, “öğretmen ve çevre eğitimi”, “bütçe ve imkân hazırlıkları” şekilde dört başlık altında toplanmıştır.

Uygulama sırasındaki boyut ile ilgili sonuçlar

1. Alt probleme ilişkin sonuçlar

İlkokul öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik metaforlarına yönelik ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

a) Öğrencilerin serbest zaman etkinlikleri ile ilgili yapılan metafor çalışmasında metaforik sembollerin dağılımına yönelik sonuçları aşağıdaki gibidir:

SZE ile ilgili metaforlar dile getiren 33 ilkokul öğrencisi, “SZE” kavramına ilişkin 13 farklı metafor kullanmıştır. En çok kullanılan metaforlar sırası ile “Eğlence” ve “Oyun oynama” olurken; en az kullanılan metaforlar ise sadece birer kez söylenen alfabetik sıraya göre; “ders, sorumluluk almak ve spor yapmak” metaforları olmuştur.

b) Öğrencilerin serbest zaman etkinlikleri ile ilgili yapılan metafor çalışmasına ilişkin içerik analizlerinin dağılımına yönelik sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırmaya katılan 33 ilkokul öğrencisinden gelen “SZE” kavramına ilişkin metaforların içerik analizine bakacak olursak, SZE’yi işlev olarak değerlendirip “eğlenmek, oyun oynamak, özgür olmak, tenefüs, öğrenmek, proje yapmak, heyecanlı etkinlikler yapmak” gibi somut ve soyut kavramlarla ifade eden öğrencilerle, SZE için zaman birimi ifade eden ve “güzel vakit geçirme, hoş zaman geçirme” gibi ifadeler kullanan öğrenciler olduğunu görebiliriz.

2. Alt probleme ilişkin sonuçlar

İlkokul öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerine yönelik çizimlerinden ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

a) Öğrencilerin serbest zaman etkinlikleri ile ilgili çizdikleri aktivitelerde ortaya çıkan sonuçlar:

Öğrencilerin SZE konusundaki çizimlerine bakıldığı zaman, en fazla eğlence aktivitelerinin, ardından ise sıra ile gezi-gözlem, proje, deney ve spor aktivitelerinin yer aldığını görebiliriz. Öğrenci resimlerinde eğlence ana temasında en çok çizimi yapılan aktivite tabu, gezi-gözlem ana temasında en çok çizimi yapılan aktivite sonbahar pazar gezisi, proje ana teması içerisinde en fazla çizimi yapılan aktivite atık malzeme projesi, deney ana temasında en çok çizimi yapılan aktivite maddenin halleri deneyi ve spor ana temasında ise en çok çizimi yapılan aktivite takım oyunları aktivitesidir. Öğrenci çizimlerinin tamamına bakıldığı zaman en fazla çizimi yapılan aktivite gezi-gözlem ana temasında yer alan “pazar-sonbahar gezisi”, öğrenciler tarafından en az çizimi yapılan aktiviteler ise; eğlence ana temasındaki “film etkinliği”, yine aynı temada yer alan “matematik puzzle etkinliği” ve proje ana temasında yer alan “geometrik şekil projesi”dir.

b) Öğrencilerin serbest zaman etkinlikleri ile ilgili çizdikleri resimlerde kullanılan araç-gereçlerle ilgili ortaya çıkan sonuçlar:

Öğrencilerin resimlerde kullandıkları araç-gereçler “deney araç-gereçleri, gezi-gözlem araç-gereçleri, spor ve eğlence araç-gereçleri, proje araç-gereçleri, sınıf ortamında kullanılan araç-gereçler” olarak beş farklı grup altında toplanmıştır. Öğrenciler bu beş başlık içerisinde araç-gereç olarak 98 tane sembol çizmişlerdir. Sonuçlara bakarak en fazla çizilen araç-gereçlerin “çim adam, fanus, madde örnekleri vb.” gibi deney araç-gereçleri olduğunu, en az çizilen araç-gereçlerin ise; “Atatürk resmi, haritalar, tahta, öğretmen masası vb.” gibi sınıf ortamında kullanılan araç-gereçler olduğunu söylemek mümkündür.

c) Öğrencilerin çizdikleri serbest zaman etkinlikleri resimlerinde kullanılan canlılara ilişkin ortaya çıkan sonuçlar:

Öğrenci resimlerinde yer alan canlılara bakıldığı zaman, öğrenci resimlerinde toplamda 115 canlının resmedildiğini, bu canlılar arasında ise en fazla çocukların, en az ise şoförlerin yer aldığı sonucunu görebiliriz.

d) Öğrencilerin tarafından çizilen serbest zaman etkinliklerine yönelik resimlerde yer alan duygu ifadeleri ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar:

Öğrenci çizimlerinde çizilen çocuklara ait yüz ifadelerine bakıldığı zaman ise, öğrencilerin çocuklar çizerken yüz ifadelerinde çok büyük oranda mutlu yüz ifadesi kullandıklarını, bir kısım öğrencinin ise herhangi bir yüz ifadesi kullanarak duygu belirtmediğini söylemek mümkündür.

3. Alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğrencilerle yapılan Serbest Zaman Etkinliklerini gözlemci olarak izleyen öğretmenlerin etkinliklere yönelik görüşleri konusunda ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

a) Gözlemci öğretmenlerin uygulama sırasında gerçekleşen serbest zaman etkinliklerine öğrenci katılımı ve performansı konusunda ifade ettiklerinden ortaya çıkan sonuçlar:

SZE uygulamaları ile ilgili dersleri izleyen gözlemci öğretmenlerin, neredeyse tümünün görüşleri “öğrencilerin SZE katılımının ve etkinlikler sırasında gösterdikleri performansın yüksek” olduğu yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

b) Gözlemci öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri uygulamasını gerçekleştiren öğretmen yaklaşımı konusunda ortaya çıkan sonuçlar:

Gözlemci öğretmenlere SZE’yi uygulayıcı olan öğretmenin öğrencilere yönelik yaklaşımlarını sorulduğu zaman, öğretmenlerin tamamının “uygulamalarda önemli değerleri kullanıyor, öğrencileri katılım konusunda güdüleyicidir, öğrencilerin tümünü etkinliklere katmak için çaba gösteriyor, tüm öğrencilere hitap edici etkinlikleri kullanıyor” şeklinde olumlu ifadeler kullandıklarını söylemek mümkündür.

c) Gözlemci öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri ile program derslerinin benzerlik ve farklılıkları konusunda ifade ettiklerinden ortaya çıkan sonuçlar:

Öğretmen görüşlerine bakıldığı zaman öğretmenlerin, SZE uygulamaları ile diğer dersler arasında bir takım farklılık olduğunu, benzerliklerin ise farklılıklardan daha az olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre, SZE ile program dersleri kıyaslandıkları zaman; SZE’de “daha fazla öğrencinin katılımının sağlandığı, değer eğitiminde etkili olduğu, fazla miktarda araç-gerece ihtiyaç duyulduğu, öğrenci merkezli olduğu, dış mekanda da uygulanması gereken etkinlikler olduğu, yüksek maliyet gerektirdiği” yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. SZE ile program dersleri arasındaki benzerlikler konusunda ise “öğretmen gözetimi ve denetimi gereklidir, önceden plan ve hazırlık gerektirir, öğrenci seviyesine uygun etkinlikler seçilmesi gerekir ve okul idaresi tarafından destek ve kontrol gerektirir” şeklinde görüşler bulunmuştur.

d) Gözlemci öğretmenler serbest zaman etkinliklerinin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüşlerine bağlı ortaya çıkan sonuçlar:

Gözlemci öğretmenler, SZE uygulamaları ile ilgili “öğrenci motivasyonunu arttırır, derse katılımı sağlar, eğlenceli vakit geçirme şansı verir, hayata dair değerler öğretir, öğrenciler kendilerini keşfederler, farklı zeka türlerine hitap eder, dış mekanda zaman geçirmeyi sağlar” şeklinde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmen ise olumsuz görüş olarak “iyi bir bütçe gerektirir, planlama ve yönetim süreci önemlidir, öğretmenlere ek sorumluluklar düşer, gönüllülük gerektirir” şeklinde bazı ifadeler kullanmışlardır.

Uygulama sonrası boyut ile ilgili sonuçlar

1. Alt probleme ilişkin sonuçlar

İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin görüşlerine yönelik ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

a) Öğrencilerin serbest zaman etkinlikleri sırasında yaşadıkları duygularına ilişkin sonuçları aşağıdaki gibidir:

SZE uygulamasının bir dönem boyunca yapıldığı sınıfta öğrenci olarak bulunan çocukların, SZE'ye yönelik duygularına bakacak olursak; toplam 52 tane duygu ifade edildiğini ve bu ifadelerden 47 tanesinin olumlu olduğunu görebiliriz.

b) Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerinin sıklığı ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar:

Uygulama yapılan sınıfta bulunan öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerine bakacak olursak büyük bir kısmının, “uygulamaların daha sık olması” ve “uygulamaların yapılmaya devam etmesi” yönünde fikir geliştirdiğini görebiliriz.

c) Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerinden artırılmasını istedikleri etkinliklere yönelik bulunan sonuçlar:

Öğrencilerin ilerleyen SZE uygulamaları sırasında ne tür etkinlikler yapmak istedikleri ile ilgili sorulan soruya verdikleri yanıtlara bakacak olursa, öğrencilerin; “deney, gezi-gözlem, oyun parkı etkinlikleri, topla açık hava oyunları, drama, proje etkinlikleri, masa üstü oyunlar ve piknik etkinlikleri” gibi etkinlikleri dile getirdikleri sonucuna ulaşabiliriz.

2. Alt probleme ilişkin sonuçlar

İlkokul 3. Sınıf öğrenci velilerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin görüşlerine yönelik ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

a) Öğrencilerin serbest zaman etkinlikleri konusunda evde yaptıkları paylaşımlarına ilişkin veli görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Evde yapılan öğrenci paylaşımları ile ilgili veli görüşlerine bakıldığı zaman; öğrencilerin evde en sık yaptıkları paylaşımın, “güzel bir gün geçirdim” ifadesi, en az yaptıkları paylaşımın ise “hergün SZE dersinin olmasını istiyorum” ifadesi olduğunu söyleyebiliriz.

b) Velilerin serbest zaman etkinliklerinden sonra öğrenci tutumlarına yönelik görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar:

Öğrenci velilerine SZE uygulamalarını yapıldığı gün, çocuklarının okula karşı tutumlarında nasıl değişiklikler gözlemledikleri ile ilgili soruya verdikleri yanıtlara bakacak olursak, velilerin çok büyük bir çoğunluğunun çocuklarında olumlu yönde tutum geliştiğini ifade ettikleri görülür.

c) Velilerin serbest zaman etkinliklerinin programda yer alma sıklığı konusuna yönelik görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar:

Velilerin SZE uygulamalarının ders programlarında sürekli olarak yer alması konusundaki görüşlerinde velilerin büyük bir çoğunluğunun “çocukların etkinliklerden zevk aldığı, eğlenirken öğrendiği, eğlenceli bir ders geçirdikleri, güzel değerler kazandıkları” şeklinde ifadeleri olduğunu görebiliriz. Bunun yanında çok az bir kısmı veli ise SZE'nin “ders kaybı olduğu ve sınav olmadığı için çocukların bu derslerle ilgilenmediği” gerekçelerini ileri sürerek, SZE uygulamalarının programlarda yer almasına gerek olmadığını ifade ettiklerini görmek mümkündür.

Öneriler

Uygulayıcılar için öneriler:

1. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında SZD etkinliklerine yönelik uygulamaların yapılması için, ders programlarının geliştirilmesi önerilebilir.
2. SZD ile ilgili hazırlanacak ders programlarında eğitimin tüm paydaşlarından görüş alınması, gerekirse uygulanacak bölgenin kültür özelliklerine bağlı olarak değerlerin seçilmesi ve SZD etkinlikleri içerisine konulması önerilebilir.
3. SZD etkinliklerini uygulayacak olan öğretmenlerin, bu uygulanacak etkinlikler konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olması için önceden bilir kişiler tarafından eğitilmesi ve hizmetiçi eğitim planlamalarının yapılması önerilmektedir.

4. Konu ile ilgili eğitim alacak ve SZD uygulayıcısı olacak öğretmenlere, SZD etkinlikleri içerisinde “değer eğitimi” konusunun nasıl kullanılacağı ve ne gibi etkinliklerin yapılabileceği konusunda eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.
5. SZD etkinlikleri yapılırken, öğretmenlerin sadece sınıf içerisinde değil; gerekli donanım ve materyallere sahip güvenli alanlarda, sınıf ve okul dışındaki ortamlarda da faaliyetleri uygulamaları önerilmektedir.
6. SZD uygulamalarının sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için gerekli olan; etkinlik köşeleri, spor alanları, fiziksel mekan düzenlemeleri, laboratuvar, masa üstü oyunlar, kütüphane, klavuz kaynaklar gibi materyallerin ve ortamların okullara kazandırılması önerilmektedir.
7. Başlangıçta sahip oldukları liderlik stili özelliklerinden dolayı paternalist liderlerle başlatılacak bu uygulamaların; zamanla uygulayıcı olan öğretmen ve okul müdürlerinden destek alınarak tüm ada genelindeki okullara yayılması önerilmektedir.

Araştırmacılar için öneriler:

1. Bu araştırmada, Paternalist liderlik temelinde serbest zaman dersi etkinliklerinin geliştirilmesi ve yönetimi konusu ele alınmıştır. Araştırmacılara, diğer liderlik stillerinde de serbest zaman dersine yönelik etkinliklerin gelişimi ve yönetimi konusunda çalışılması önerilmektedir.
2. Bu çalışmada okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bunun devamında Milli Eğitim Bakanlığındaki eğitim uzmanları ve ilgili sendikaların eğitim sekreterlerinin görüşlerinin alınması da önerilmektedir.

3. Bu araştırmada eylem araştırması yapılmıştır. Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda deneysel bir çalışma modeli seçilerek, SZD uygulamalarının yapıldığı ve yapılmadığı iki farklı grup karşılaştırması yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adelman, C. (1993) Kurt lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, (1), 7–24
- Ağaoğlu, Y. S, Taşmektepligil, M ve Bayrak, M. (2005). Serbest zaman eğitimi ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (170)
- Akbaş, O (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinde gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akman, G. N. (2014). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. *TC Afyon Kocatepe Üniversitesi Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi*.
- Aksaraylı, M. F. (2015). Dönüştürücü liderlik ve değişimde dönüştürücü liderlik paradigması. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 6(12).
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6.sınıf türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Dokuz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109-119.
- Akyüz, H. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin boş zaman faaliyetlerini değerlendirilme biçimlerinin incelenmesi. 301-316
- Alagöz, F. C. (2012). *Cahit Uçuk'un masal kitaplarında temel değerlerin Türkçe eğitimine katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Allport, G. W. ve Vernon, P. E. (1931). A test for personal values. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 231-248.
- Altun, M. ve Hazar, M. (2013). Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.

- Anwar, H. (2013). Impact of paternalistic leadership on employees outcome a study on the banking sector of Pakistan. *IOSR Journal of Business and Management*, 7(6), 109-115.
- Arslan, S. (2010). *Yetişkin Kent Halkının belediyeleri serbest zaman eğitimi ile rekreasyon etkinliklerinin sunumuna ve yaşam kalitesine ilişkin görüşleri*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, O. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalistic liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N. ve Wilderom, C. P. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(2), 177-202.
- Aslan, Ş. (2016). *İslam Düşüncesinde Yönetim ve Liderlik*. Eğitim Yayınevi.
- Aslan, A. E. ve Çalışkur, A. (2013). Rokeach değerler envanteri güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 81-105.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5.Sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Atmaca, H. (1997). Boş zaman bağlamında psikolojik ve sosyolojik açıdan birey. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 11(4), 326-336
- Avolio, B. J., ve Bass, B. M. (Eds.). (2001). *Developing potential across a full range of Leadership Tm: Cases on transactional and transformational leadership*. Psychology Press.

- Ay, Y., Acat, M. B. ve Yüksel, İ. (2016). İlkokul programında yer alan serbest etkinlik uygulamalarının iyileştirilmesi: Öğretmen, yönetici ve uzman görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 371-388
- Aycan, Z. (2001). Paternalizm: Yönetim ve liderlik anlayışına ilişkin üç görgül çalışma. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 11-22
- Aycan, Z. (2006). *Paternalism: Towards conceptual refinement and operationalization*. Indigenous and Cultural Psychology, 445-466. USA: Springer Science
- Aycan, Z. ve Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. *Türkiye’de Yönetim, Liderlik Ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*. Ankara: Turk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aycan, Z. ve Fikret-Pasa, S. (2003). Career choices, job selection criteria, and leadership preferences in a transitional nation: The case of Turkey. *Journal of Career Development*, 30(2), 129-144.
- Ayda, O., Tezer, M., ve Ayda, N. K. (2019). Teacher opinions on free time lesson: Scale development and validation. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(29), 11-24.
- Aydeniz, G. (2019). *İlkokullarda oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin okula bağlanma ve kural bilinci düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aydın, M.Z. ve Akyol G. Ş (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, A., Bakırcı, H. ve Ürey, M. (2012). Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 214-230
- Aydın, M. (2016). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu
- Aydın M. Z. ve Gürler A. Ş. (2012) *Okulda değerler eğitimi yöntemler etkinlikler kaynaklar*. Ankara: Nobel Yay.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(49).

- Aykaç, N. (2007). Evaluation of activities in primary education programme with the teachers' views (Sample of Sinop Province). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 19-35
- Aytürk, N. (2007). *Yönetim Sanatı*. Ankara: Nobel Yayınları
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1).
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 165-190.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Baran, G. (2005). 4-5 Yaş çocuklarının sosyal davranış ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 321, 9-16.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1990). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Bayer, Z. M. (1974). *Memleketimizde tabiatı koruma ve rekreasyon*. Çalışma ve çalışma dışı zamanın planlanması semineri, Ankara: ODTÜ yayınları
- Beard, J. G. ve Ragheb, M. G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20-33.
- Berg, Bruce L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bekmezci, M. (2018). *Çalışanların babacan liderlik algılarının pozitif ve negatif sonuçları üzerindeki etkisinde durumsal faktörlerin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bektaş, M. ve Dinçer, Ş. (2011). Serbest etkinlik dersine ilişkin ilköğretim sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (5-8 Mayıs 2011), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Biçer, S. (2013). *Değerler eğitimi açısından mehmet akif ersoy'a ait 'safahat'adlı eserin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Bilici, Ş. (2018). *Türkiye'de sosyal bilgiler ile Almanya'da değerler ve normlar derslerinde değer eğitiminin çoklu durum çalışmasıyla karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Blatchford, P. ve Sumpner, C. (1998). What do we know about breaktime? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools. *British Educational Research Journal*, 24(1), 79-94.
- Bolden, R. (2005). *What is leadership development: purpose and practice?*. University of Exeter, Centre for Leadership Studies.
- Boud, D. ve Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399- 413.

- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Bozak, A., Apaydın, Ç. ve Demirtaş, H. (2012). Serbest etkinlik dersinin etkililiğinin denetmen, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 520-529
- Bozkuş, K. ve Gündüz, Y. (2016). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 405-420.
- Bozpolat, E. (2016). İlkokullarda uygulanan serbest etkinlikler dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(2), 217-239.
- Bridge, B. (2003). *Etik değerler eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları
- Brown C. A, McGuire F. ve Voelki, J. (2008). The link between successful aging and serious leisure. *Aging and Human Development* 66 (1), 73-95
- Bucher, A. (1972). *Management of physical education and sport st*. Lois, C. B Mosby.co
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli ili örneği)*. (Yayımlanmamış master tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bulach, C.R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *A Journal of Educational Strategies*, 76(2), 79-83.
- Büküşoğlu, N. ve Bayturan, A.F. (2005). The role of leisure time activities on the concept related to the psycho - social development of the youth. *Ege Journal of Medicine*, 44(3), 173-177
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cerit, Y., Özdemir, T. ve Akgün N. (2011). Classroom teachers' opinions toward primary school principal fulfillment of paternalistic leadership behaviors in terms of some demographic variables. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 87-99

- Cheng, B.S., Chou L.F., Yu Wu. T, Huang M.P. ve Farh J.L. (2014). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese Organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 89-117
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Chou, H. J. (2012). Effects of paternalistic leadership on job satisfaction-regulatory focus as the mediator. *International Journal of Organizational Innovation*, 4 (4), 62-85.
- Clegg, S. R., Kornberger, M. ve Pitsis, T. (2015). *Managing and organizations: An introduction to theory and practice*. Sage.
- Coşgun, A. (2019). *Kamuya ait okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen koşulların Herzberg'in çift faktör kuramı çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çağlı, M. (2019). *Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi: Tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Çalışkan, N. ve Özkoç, A.G. (2016). Determination of national culture dimensions affecting paternalistic leadership perception in organizations. *Journal of Yasar University*, 11(44), 240-250
- Çankırlı, A. (2011). *Çocuk resimlerinin dili*. Zafer Basın Yayın
- Çekin, A. (2012). Değer açısından ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımları: Bir içerik analizi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(2), 105-119.

- Çelik, V. O. (2013). Takım sporlarında görev yapan sporcuların antrenörleri ile ilgili karizmatik liderlik algılarının değerlendirilmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması: Basketbol branşı örneği. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 16-45.
- Çetin, K. (2014). *Selçuklu medeniyeti tarihi*. Işık Yayıncılık Ticaret.
- Dacı, Z. N. (2013). *Üniversite öğrencilerinde değer algılamaları: İstanbul'daki üniversitelerde uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Daft, R. (2009). *Organizational theory and design* (9th ed.). Southwestern: Cincinnati, OH.
- Daghfous, N., Petrof, J. V. ve Pons, F. (1999). Values and adoption of innovations: a cross-cultural study. *Journal of Consumer Marketing*, 16(4), 314-331.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Türkiye'de üstün yeteneklilik eğitiminin durumu. *Yeni Türkiye Dergisi*.(59) 1413, 1424.
- Davis, H. H. (2009). Challenges women face in leadership positions and organizational effectiveness: An investigation. *Journal of leadership education*, 8(2), 167-187.
- Day, D. V. ve Antonakis, J. (2012). Leadership: Past, present, and future. *The Nature of Leadership*, 3-25.
- Demircioğlu, E. ve Demircioğlu, İ. H. (2013). Türk Dünyası bilgeleri ve değer eğitimi. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması*, 26-28.
- Demirli, C. (2007). *E-Portfolyo öğretim sürecinin öğrenenlerin tutumları ve algıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2015). *Eylem araştırması. nitel araştırma (yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dikmen, B. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan serbest zaman etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. (Master's Thesis), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınılanması*. (Unpublished Master's Thesis). Marmara University, İstanbul.

- Doğan, I. (2004). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Doğanay, A. (2009). *Değerler eğitimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler oğretimi yapılandırmacı bir yaklaşıım, (Ed. C. Öztürk)*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Durmaz, C. (2019). *Babacan liderlik-örgütsel sinizm ilişkisinde yıldırma değişkeninin aracı, bireycilik-toplulukçuluk değişkeninin düzenleyici rolü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Durmazedier, J. (1991). Boş zaman ve kültür. (Çev. E. Topbaş). *Türk Yurdu Dergisi*, C.10 (38), 61-63
- Dündar, H. ve Karaca, E. T. (2011). İlköğretim okullarında serbest etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Edwards, N. J. (1996). The diagnostic value of pericardial fluid pH determination. *Journal of the American Animal Hospital Association*, 32(1), 63-67.
- Effert, I. (2015). *Religion-Inklusion-Werte: Eine schulprogrammatische untersuchung des nexus zwischen werteverankerungen und verankerungen von elementen ausgewählter inklusionsaspekte in schulkulturmanifestationen ev. bekenntnisgrundschulen in Nordrhein-Westfalen*. (Doktora tezi). Universitätsbibliothek.
- Essa, E. L. (2011). *Introduction to early childhood education* (6th Edt.). Wadsworth Cengage Learning, ABD.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). Değerler eğitimi yaklaşıımları. *Diyanet Dergisi*, 245, 1-3.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Erben, G. S. ve Güneşer, A. B. (2008). The relationship between paternalistic leadership and organizational commitment: Investigating the role of climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics*, 82(4), 955-968.

- Erben, G.S ve Ötken, A.B. (2014). The role of work-life balance in the relationship between paternalistic leadership and work related well being. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, <http://dx.doi.org/10.11611/JMER192>
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, T. (2006). *Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdoğan, Z. (1989). Türkiye’de kırdan kente göçün sosyal temelleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 97-108.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar ışığında*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Ergenekon, Y. (2013). *Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri*. S.Vuran (Ed.). *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi*. (2. Baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve insan*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması*. (Doctoral dissertation). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Erkuş, A., Tabak, A. ve Yaman, T. (2010). Paternalist liderlik çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini ve işten ayrılma niyetlerini etkiler mi? 9. *Ulusal İşletmecilik Kongresi, Zonguldak*
- Eti, İ. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkisi ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Ergin, G. (1974). Boş zamanları değerlendirme eğitimi ve planlanması. *Çalışma ve Çalışma Dışı zaman planlaması semineri*. Ankara: ODTÜ

- Farh, J. L. ve Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. *In Management and organizations in the Chinese context (pp. 84-127)*. Palgrave Macmillan, London.
- Ferrance, E. (2000). *Action research, Northeast and Islands regional educational laboratory*, Brown University, USA
- Fichter, J. (2011). *Sosyoloji Nedir?* Nilgün Çelebi (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Foulque, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. Çev.: C. Karakaya), İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Fung L ve Tsai E. (2008). Manuscript for Journal of physical education and recreation structural validity of leisure satisfaction scale for Hong Kong adults. *Journal of Physical Education and Recreation*, 11(2), 8-13.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. Ve Hyun, H. H. (2009). How to design and evaluate in education. *Qualitative Research*.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*. 14, 693-727.
- Fry, L. W., Vitucci, S. ve Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 835-862.
- Gari, A., Mylonas, K. ve Karagianni, D. (2005). Political and religious group membership, value priorities and educational values. *Journal of Beliefs and Values*, 26(3), 301-310.
- Gelfand, M. J., Erez, M. ve Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 479-514.
- Genç, S.Z (2003). *İlköğretim okullarındaki teneffüslerde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve bedensel gelişimleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzurum Üniversitesi, Erzurum.
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

- Gökçe, H. (2008). *Serbest zaman doyumunun yaşam doyumunu ve sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gökçe, H. ve Orhan, K. (2011). Serbest zaman doyum ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 139-145.
- Gökmen, H. (1985). *Yüksek öğrenim öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri ve kendilerini gerçekleştirme düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Özdaş, F. (2013). Serbest etkinlikler dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 105-118
- Grix, J. (2010). *The Foundations Of Research*. London: Palgrave Macmillan.
- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitimine yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gültekin, M., Atalay, N. ve Ay, Y. (2013). Primary teacher and student opinions regarding leisure activities at primary education. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 419-437
- Gün, E. (2013). Serbest etkinlik uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 3, 21-32.
- Gündüz, M. (2015). The opinions of primary school teachers on how to teach values. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3).
- Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler organizasyonunun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation), Sosyal Bilimler.
- Güney, S. (2007), *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi: Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. Stichting Nederlands-Turks Academisch Genootschap.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürcan, N. (2018). *Türk kültüründe paternalist liderlik davranışlarının izleyenlerin duygusal bağlılıkları üzerindeki etkisi: Y kuşağına yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gürgür, H. (2017). Analyzing the coaching based professional development process of a special education teacher. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(5), 1783-1813.
- Güzel, D. C. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Halmatov, S. (2016). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Pegem Atıf İndeksi, (1), 1-160.
- Hamamcı Z. ve Duy, B. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve fonksiyonel olmayan tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 320
- Harcar, T. (2005). *2000'li yıllarda Amerikan ve Türk yöneticilerinin bireysel yöneticilik değerlerine ilişkin iki kültür arası karşılaştırmaya yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hazar, A. (2003). *Rekreasyon ve animasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Hessen, J. (1937). *Wertphilosophie*. Paderborn: Die Geistesströmungen der Gegenwart.
- Higgins, P., Loynes, C. ve Crowther, N. (1997). A guide for outdoor educators in Scotland. *Scottish Natural Heritage, Perth*.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S. (2009). Relation of social norms and leadership behavior: An empirical study. *Suleyman Demirel University: The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 14(2), 1-23.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana

- Johnson, R. B. ve Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- Johnson, A. P., Uzuner, Y. ve Anay, M. Ö. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Kapani, M. (1991). *İnsan haklarının ulusal boyutları*. Ankara: Bili Yayınları.
- Kaplan Özalp, N. (2014). *İlkokullarda değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Acar, E. (2009). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 45-58
- Karademir, E. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Karaküçük, S. ve Gürbüz, B. (2008). *Rekreasyon (Boş zaman değerlendirme)*. Ankara: Gazi Kitapevi
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. bs). Ankara: Nobel Yayınları
- Karasel, N., Altınay, Z., Altınay, F. ve Daglı, G. (2018). Paternalist leadership style of the organizational trust. *Quality & Quantity*, 52(1), 11-30.
- Karppinen, S. J. (2012). Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: action research application. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(1), 41-62.
- Kazancıoğlu, M. M. (2008). *Özel okullarda üst düzey yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma (İstanbul örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2013). Evaluation of studies conducted on the "assessment-evaluation" dimension of 2004 primary school curriculum. *Ilkogretim Online*, 12(1).
- Kemmis, S., McTaggart, R. ve Nixon, R. (2014). Introducing critical participatory action research. *In The action research planner* (pp. 1-31). Springer, Singapore.

- Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde" duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, A. ve Aktan, O. (2015). İlköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan değerler. *İlköğretim Online*, 14(1).
- Kılınç, T. (2002). Liderlik üzerine bir analiz. *Hastane Dergisi*. 3 (5)
- Kıngır, S. ve Şahin, M. (2005). *Örgütsel davranış boyutlarından seçimler içinde: Yönetici ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayın
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39 (1), 4-20.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım. 12. Baskı.
- Korkmaz, Ş. C. (2018). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi: ekonomi odaklı etkinlikler bağlamında bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kovacs, A. (2007). *The leisure personality: Relationship between personality. Leisure satisfaction and life satisfaction*. (Doctorate Thesis). Physical Education and Recreation. Indiana University.
- Körükçü, Ö., Kapıkıran, N. A. ve Aral, N. (2016). Schwartz'ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 133-151.

- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan değerlerimiz: Aileden topluma, politikadan inançlara, sevgiden aşka kadar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, O. (2011). A cultural leadership paradox: Paternalism. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 101-122
- Kramer, N. S. (2002). *Tarih Sümer'de başlar (Yazılı Tarihteki Otuzdokuz İlk)*. Çev. Hamide Koyukan. İstanbul: Kabalcı Yay.
- Kurt, İ. (2013). Babacan liderlik ile çalışanların işyerine yaratıcı katılım algıları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik bir çalışma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 321-330
- Küken, G. (2003). *İlkçağda eğitim felsefesi*. Alfa Yayınları.
- Lakoff G ve Johnson M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levin SA. 1992. The problem of pattern and scale in ecology. *Ecology* 73: 1943-1967.
- Le, Y., Junye, D ve Yan, M. (2011). The relationships between leadership styles and organizational innovation climate: Cases of some high-tech enterprises in Hebei. In *2011 International Conference on Business Management and Electronic Information* (Vol. 2, pp. 316-319). IEEE.
- Leblanc, E., Narducci, F., Frumovitz, M., Lesoin, A., Castelain, B., Baranzelli, M. C., ... & Querleu, D. (2007). Therapeutic value of pretherapeutic extraperitoneal laparoscopic staging of locally advanced cervical carcinoma. *Gynecologic Oncology*, 105(2), 304-311.
- Leming, J. S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education*, 179(2), 11-34.
- Liamputtong, P. (2013). *Qualitative research methods* (4th ed.). South Melbourne: Oxford University Press.
- Lincoln, S. Y. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Lu, L. ve Hu, C.H. (2005). Personality, leisure experiences and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 6, 325- 342

- Margrain, V. (2010). Weaving educational threads. *Weaving educational practice. Narratives of young gifted children Kairaranga*, 11(2), 33.
- McMahon, T. (2009). Combining peer-assessment with negotiated learning activities on a day-release undergraduate-level certificate course (ECTS level 3). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–17,
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). *Gençlik, değerler ve din. Küreselleşme, ahlak ve değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Mercin, L. (2005). Piaget ve Kohlberg'in ahlak (moral) gelişim kuramlarının özelliklerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 73-86.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative And Mixed Methods*. New York: Sage.
- Mete, Y.A ve Serin, H. (2015). Relationship between school administrators' paternalist leadership behaviours and teachers' organizational citizenship and organizational cynicism behaviours. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 147-159
- Metin, C. B. (2007). Serbest zaman hakkı Ütopya mı? <http://blog.milliyet.com.tr/> adresinden alınmıştır.
- Miles, H.B. ve Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Mobley, T. A. (1970). " Community recreation" by Harold D. Meyer, Charles K. Brightbill and H. Douglas Sessoms (Book Review). *Journal of Leisure Research*, 2(4), 269.
- Mota, J. ve Esculcas, C. (2002). Leisure-time physical activity behavior: structured and unstructured choices according to sex, age, and level of physical activity. *International journal of behavioral medicine*, 9(2), 111-121
- Muhina, V. S. (1981). Görsel sanat etkinlikleri ile çocuğun sosyal deneyim kazanması. Moskova. *Pedagoji Dergisi*, 240.

- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative And Quantitative Approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Ngai, V.T. (2005). Leisure satisfaction and quality of life in Macao. *Leisure Studies*, 24, 195-207
- Noemí, P. M. ve Máximo, S. H. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 230-238.
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership: Theory and research*. Thousand oaks.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50
- Öpözlü, A. K. (2006). *Çağımızda değişen sağlık bilincinin sportif rekreasyona katılım düzeyine etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 125-138.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm* (8.Baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Özgüven. İ.E, (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM).
- Özkoç, A. G. ve Çalışkan, N. (2016). Örgütlerde paternalist liderlik algısına etki eden ulusal kültür boyutlarının belirlenmesi. *Journal of Yasar University*, 11(44).
- Özmen, C., Er, H. ve Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Öztürk Aynal, Ş. (2010). Çocukta oyun gelişimi ve yaratıcılık. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ed. M. Engin Deniz), 281-316.

- Özyurt, M. (2015). *İlkokul 3. ve 4. sınıf değer eğitimi programın geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*, İstanbul: İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları No.282.
- Passig, D. (2005). Future –time-span as a cognitive skill in future studies. *Futures Research Quarterly*, 19 (4), 27-47.
- Paşa, S., F., Kabasakal, H. ve Bodur, M. (2001). Society, organisations and leadership in Turkey, *Applied Psychology: An International Review*, 50 (4): 559-589.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pedavic, I. ve Earnest, W.R. (1994). Paternalism as a component of managerial strategy. *Social Science Journal*, 31(4), 389-405
- Pellegrini, A.D (1989). So what about recess, really? *Play and Culture*, 2, 354-356
- Pellegrini, E.K. ve Scandura, T.A (2006). Leader-member exchange, paternalism and delegation in the Turkish Business Culture: An Empirical Investigation. *Journal of International Business Studies*, 37, 264-279
- Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of In-service Education*, 32(4), 477-496.
- Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Karabük ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Prencipe, A. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child development*, 73(3), 841-856.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2007). *Principles of management*. Translated by Seyyed Mohammad Arabi and Mohammed Ali Hamid Rafiee and Behrouz Asrari Ershad, Fourth Edition, Tehran: Office of Cultural Studies.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Robson, C. ve McCartan, K. (2016). *Real world research*. John Wiley & Sons.

- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, Virginia: ASCD Publications.
- Sanders, J. E., Hopkins, W. E. ve Geroy, G. D. (2003). From transactional to transcendental: Toward an integrated theory of leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(4), 21-31.
- Santistevan, A. (2011). Effects of recess on children's cognitive, social and physical development. *Journal of Education and Humanities*, 2(3), 97-120
- Sarikaya, İ. (2013). Serbest zaman etkinlikleri dersinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum*.
- Sevil T. (2015). *Terapatik rekreasyonel aktivitelere katılımın yaşlıların algıladıkları boş zaman tatmini, yaşam tatmini ve yaşam kalitesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Siegel, D. (2007). Relating physical education and activity levels to academic achievement in children. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(1), 10-10.
- Sivan, A. ve Ruskin, H. (2000). *Leisure education community development and populations with special needs*, New York, CABI Publishing
- Smith, W. ve Tushman, M. L. (2005). Managing strategic contradictions: A top management model for managing innovation streams. *Organization Science*, (16), 522-536.
- Soydan, S. ve Samur, A. O. (2014). A comparative study on the environmental attitudes of 60-66-month-old children and their mothers. *Mevlana International Journal of Education*, 4(2), 27-36.
- Soylu, S. (2010). "Creating a family or loyalty-based framework: The effects of paternalist leadership on workplace bullying", *Journal of Business Ethics*
- Spranger, E. (1928). *Types of men. The psychology and ethics of personality*. Oxford, England: Niemeyer
- Stebbins, R. A. (2007). Serious Leisure: A Perspective for our time, *Future Survey*, 29:9 346
- Stepanov, S.S. (2004). *Resim testleri metotları ile zekâ ölçmek*. Moskova: Sfera Yayıncılık.
- Stokowski, P. A. (1994). *Leisure in society: a network structural perspective*. Mansell Publishing, Cassell plc.

- Strauss, A. ve Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. New York: Sage Publications
- Stringer, E. T. (2004). *Action research in education*. Upper Saddle River NJ: Pearson/ Merrill/ Prentice Hall.
- Süzer, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Şahin, A., Taşpınar, Y., Eryeşil, K. ve Örselli, E. (2016). Kamu yönetiminde liderlik: Yönetici ve çalışanların liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 18(2), 73-96.
- Şaşmaz, E. (2018). Devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların türkçe öğretimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2518-2550.
- Şen, S. (2013). Leisure time, leisure time activities and place of education. *EKEV Academic Review*, 17(54), 295-305
- Şen, S. ve Sarıkaya, İ. (2015). Serbest zaman etkinlikleri dersinde tercih edilen etkinliklerin kullanılma sıklıklarının incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(4), 217-227
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. (Unpublished master's thesis). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği* (5.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Tandoğan, O. (2016). Çocuklar için daha yaşanılır okul bahçeleri. *MEGARON*, 11(4), 629-637
- Tanır, Z. (2009). *İstanbul ili ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerinin serbest zaman faaliyetlerinin dağılımı ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Taşçı, D. ve Koç, U. (2007). Örgütsel vatandaşlık davranışı-örgütsel öğrenme değerleri ilişkisi: akademisyenler üzerinde görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 373-382
- Taşdemir, M. ve Sargın, M. (2015). Serbest etkinlikler dersinde sınıf öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeyleri. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 933-954.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 207-215.
- Tedick, D. J. ve Klee, C. A. (1998). *Alternative Assessment in the Language Classroom*.
- Temel, C. ve Güllü, M. (2016). Bir beden eğitimi dersi çiz. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGP). <http://tepgp.emu.edu.tr/>
- Terzioğlu E. Ç. (2005). *Proje yaklaşımını uygulayan ve uygulamayan okullara devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal gelişim ve zeka alanlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Tezcan, M. (1994). Boş zamanlar sosyolojisi, Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*
- Tordkilsen, G. (2005). *Leisure and recreation management*. New York: Routledge
- Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Trenberth, L., Dewe, P. ve Walkey, F. (1999). Leisure and its role as a strategy for coping with work stress. *International Journal of Stress Management*, 6(2), 89-103
- Tsai, J.T. (2006). *The identification of the components for an outdoor education curriculum in Taiwan*. (PhD Thesis), Indiana University, USA.

- Uğur, S. S. ve Uğur, R. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122-136.
- Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., Byman, R. ve Meisalo, V. (2011). Secondary school students' interests, attitudes and values concerning school science related to environmental issues in Finland. *Environmental Education Research*, 17(2), 167-186.
- Uluköy, M., Kılıç, R. ve Bozkaya, E. (2014). Hiyerarşik yapısı yüksek olan kurumlarda liderlik yaklaşımlarının çalışanların motivasyonu üzerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 191-206.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitim programlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer* (2. Basım). İstanbul: Ülken Yayınları.
- Value Education Study Final Report (VES), (2003). Australian Government, Department of Education, Science and Training. http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/VES_Final_Report14Nov.pdf
- Westwood, R. (1997). Harmony and Patriarchy: The cultural basis for paternalist headship among the overseas Chinese. *Organization Studies*, 18(3), 445-480
- Wilson, DM., Gottfredson, DC., Cross, AB., Rorie, M. ve Connell, N. (2009). Youth development in after- school leisure activities. *The Journal of Early Adolescence*, 30(5), 668- 690.
- World Leisure Commission on Education (WCLE) (2000). *World Leisure International Position Statement on Educating for Serious Leisure*. www.worldleisure.org adresinden alınmıştır.
- World Leisure and Recreation Association (WLRA) (2003). *World Leisure and Recreation Association International Position Statement on Leisure Education and Community Development*. Chair: Hillel Ruskin, 25: 97-100
- World Leisure Organization (WLO) (2001). *Working Document on Casual Leisure*. www.worldleisure.org adresinden alınmıştır.

- Yaman, T. (2011). *Yöneticilerin paternalist (babacan) lider davranışlarının çalışanların örgütsel özdeşleşmelerine, iş performanslarına ve işten ayrılma niyetlerine etkisi: Özel sektörde uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yasir, M. ve Mohamad, N. A. (2016). Ethics and morality: Comparing ethical leadership with servant, authentic and transformational leadership styles. *International Review of Management and Marketing*, 6(4S).
- Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2009). Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (365).
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 3, (9), 1-23.
- Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle çocuk*. (3. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1).
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168).
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim, Ankara.

- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: Eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-78.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yüksel, İ. ve Adıgüzel, A. (2012). Değer eğitiminde karikatür kullanımı: toplumsal birlik beraberlik ve dayanışma değer örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 68-80.

EKLER

Ek-1: Veli izin kağıdı

... / / 2018

Sayın Veli,

Doktora tez aşamasında olduğumuz bu süreçte, sınıfımızda (3 Kırmızı sınıfı) öğrenci olarak bulunan çocuklarınız ile “Serbest Zaman Dersi”ne yönelik etkinlikler yapmayı planlamaktayız. Yapılacak bu etkinlikler öğrenciler için eğitici ve öğretici olmakla birlikte, **hiçbir şekilde başarılı/başarısız olarak değerlendirilmeyecek ve MEB tarafından belirlenen 3. Sınıf programını aksatmayacaktır.** Etkinlikler her hafta iki ders saati olmak üzere 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 1.Dönemini kapsayacak şekilde planlanmıştır.

Etkinlikler aileye maddi olarak herhangi bir külfet getirmeyecek ve tamamı okul müdürü izni ile yapılacak olup öğretmen kontrolü eşliğinde gerçekleşecektir.

Etkinlik süresince öğrencilerden elde edilecek veriler ve çekilen fotoğraflar tamamen akademik amaçlar için kullanılacak olup öğrenci bilgileri **asla kullanılmayacaktır.**

Araştırmama gönüllü olarak koyacağınız katkıdan dolayı şimdiden sizlere ve öğrencilerimize teşekkür ediyoruz.

Saygılarımızla,

Uz. NEDİME KARASEL AYDA (YDÜ - Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencisi / Alasya İlkokulu – Sınıf Öğretmeni;
karasenedime@hotmail.com ; 05338471933)

Prof. Dr. ZEHRA ALTINAY (YDÜ - Eğitim Bilimleri Enstitüsü / zehra.altinaygazi@neu.edu.tr ; 05338335182)

“3 Kırmızı sınıfında bulunan kızım/oğlum sınıf öğretmeni Nedime Karasel Ayda tarafından yapılacak “serbest zaman dersi etkinliklerine” katılmasına iznim vardır/yoktur.”

Velinin İmzası:

Velinin Adı-Soyadı:

Ek-2: Paternalist Lider görüşme formu

**İLKOKULLARDA PATERNALİST LİDERLİK TEMELİNDE SERBEST ZAMAN
ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ**

Değerli Yöneticiler,

Bu formun amacı, adı verilen doktora tezi konusunun bir basamağı olan, “Okullarda öğrencilerin serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan şartları ve serbest zamanın yönetiminin nasıl yapılabileceğini tespit etmek” konusunda yönetici görüşlerini belirlemektir. Formun birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer almayacaktır.

Bu anket verileri kesinlikle amaç dışında kullanılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Uz. NEDİME KARASEL AYDA (YDÜ - Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencisi / Alasya İlkokulu – Sınıf Öğretmeni; karaselnedime@hotmail.com ; 05338471933)

Prof. Dr. ZEHRA ALTINAY (YDÜ - Eğitim Bilimleri Enstitüsü / zehra.altinaygazi@neu.edu.tr ; 05338335182)

BÖLÜM – 1: Kişisel Bilgiler

****Size uygun olan seçenek veya seçeneklere (X) işareti koyunuz.**

1. Cinsiyetiniz;

(a) Kadın (b) Erkek

2. Yaşınız;

(a) altı-30 (b) 31-35 arası (c) 36-40 arası
(d) 41-45 arası (e) 46-üstü

3. Eğitim durumunuz;

- (a) Atatürk Öğretmen Akademisi / Koleji Mezunu
(b) Eğitim fakültelerinden 4 yıllık sınıf öğretmenliği mezunu
(c) 2 yıllık üniversite mezunu
(d) 4 yıllık bir bölümden üniversite mezunu
(e) Açık öğretim fakültesi mezunu
(f) Diğer (yazınız)

4. Lisansüstü eğitiminiz var mı?

*Yüksek lisans Evet (a) Hayır (b)

* Yanıtınız evet ise lütfen bölüm yazınız:

*Doktora Evet (a) Hayır (b)

* Yanıtınız evet ise lütfen bölüm yazınız:

5. Kaç yıldır YÖNETİCİ olarak çalışmaktasınız?

(a) 0-5 yıl (b) 6-10 yıl (c) 11-15 yıl (d) 16-20 yıl (e) 20-25 yıl

6. “Serbest Zaman Etkinlikleri / Dersi” ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?

(a) Evet (b) Hayır

* Yanıtınız evet ise lütfen seminer adı yazınız:

BÖLÜM – 2: Görüşme Soruları:

1) İlkokullardaki öğrencilerin serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirmesi için sizce öğretmen gözetiminde ne tür *etkinlikler* yapılabilir?

Sonda: Etkinliklere örnekler verir misiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) İlkokullardaki öğrencilerin serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirmesi için okullarımızda nasıl *ortamlara* ihtiyaç vardır?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) İlkokullardaki serbest zaman etkinlikleri sizce kim / kimler tarafından **planlanmalıdır**?

Sonda: Yapılacak etkinliklerin süresi ne kadar olmalıdır (günlük, haftalık veya yıllık olarak)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) İlkokullardaki serbest zaman etkinliklerinde **değerlendirme** nasıl olmalıdır?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) İlkokullarda düzenlenecek serbest zaman etkinliklerinde **bakanlık** ne tür görevler üstlenmelidir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6) İlkokullarda düzenlenecek serbest zaman etkinliklerinde sizce **okul müdürlerine** ne gibi görevler düşer?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7) İlkokullarda düzenlenecek serbest zaman etkinliklerinde **öğretmenlerin** rolü ne olmalıdır?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

KATKILARINIZDAN DOLAYI - TEŞEKKÜR EDERİZ

Ek-3: Sınıf öğretmeni görüşme formu

**İLKOKULLARDA PATERNALİST LİDERLİK TEMELİNDE SERBEST ZAMAN
ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ**

Değerli Öğretmenler,

Bu formun amacı, adı verilen doktora tezi konusunun bir basamağı olan, “Okullarda öğrencilerin serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan şartları ve serbest zamanın yönetiminin nasıl yapılabileceğini tespit etmek” konusunda öğretmen görüşlerini belirlemektir. Formun birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle **yer almayacaktır.**

Bu anket verileri kesinlikle amaç dışında kullanılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Uz. NEDİME KARASEL AYDA (YDÜ - Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencisi / Alasya
İlkokulu – Sınıf Öğretmeni;
karasenedime@hotmail.com ; 05338471933)

Prof. Dr. ZEHRA ALTINAY (YDÜ - Eğitim Bilimleri Enstitüsü /
zehra.altinaygazi@neu.edu.tr ; 05338335182)

BÖLÜM – 1: Kişisel Bilgiler

****Size uygun olan seçenek veya seçeneklere (X) işareti koyunuz.**

1. Cinsiyetiniz;

(a) Kadın (b) Erkek

2. Yaşınız;

(a) altı-30 (b) 31-35 arası (c) 36-40 arası (d) 41-45 arası (e) 46-üstü

3. Eğitim durumunuz;

(a) Atatürk Öğretmen Akademisi / Koleji Mezunu
(b) Eğitim fakültelerinden 4 yıllık sınıf öğretmenliği mezunu
(c) 2 yıllık üniversite mezunu
(d) 4 yıllık bir bölümden üniversite mezunu
(e) Açık öğretim fakültesi mezunu
(f) Diğer (yazınız)

4. Lisansüstü eğitiminiz var mı?

*Yüksek lisans

Evet (a)

Hayır (b)

* Yanıtınız evet ise lütfen bölüm yazınız:

*Doktora

Evet (a)

Hayır (b)

* Yanıtınız evet ise lütfen bölüm yazınız:

5. Şu anda çalıştığınız okulda göreviniz nedir?

(a) Sınıf öğretmeni

(b) Branş öğretmeni

(c) Rehber öğretmen

6. “Serbest Zaman Etkinlikleri / Dersi” ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?

(a) Evet

(b) Hayır

* Yanıtınız evet ise lütfen seminer adı yazınız:

BÖLÜM – 2: Görüşme Soruları:

1) İlkokullardaki öğrencilerin öğretmenlerle birlikte yapacakları SZE'nin uygulanması *gerekliliği* konusundaki görüşleriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

2) İlkokullarda uygulanacak SZE uygulamalarının sorunsuz ve başarılı biçimde sürdürülmesi için, önceden ne gibi *hazırlıklar* yapılması gerekir?

.....

.....

.....

.....

Ek-4: Öğrenci metafor kağıdı

Aşağıda size ayrılan yerlere ilk olarak tek kelime ile "SERBEST ZAMAN DERSİNİN" neye benzettiğinizi yazıp daha sonra bu benzetmeyi neden yaptığınızı açıklayın.



Serbest zaman dersi yapmak benzer;
çünkü.....

.....

.....

.....

.....

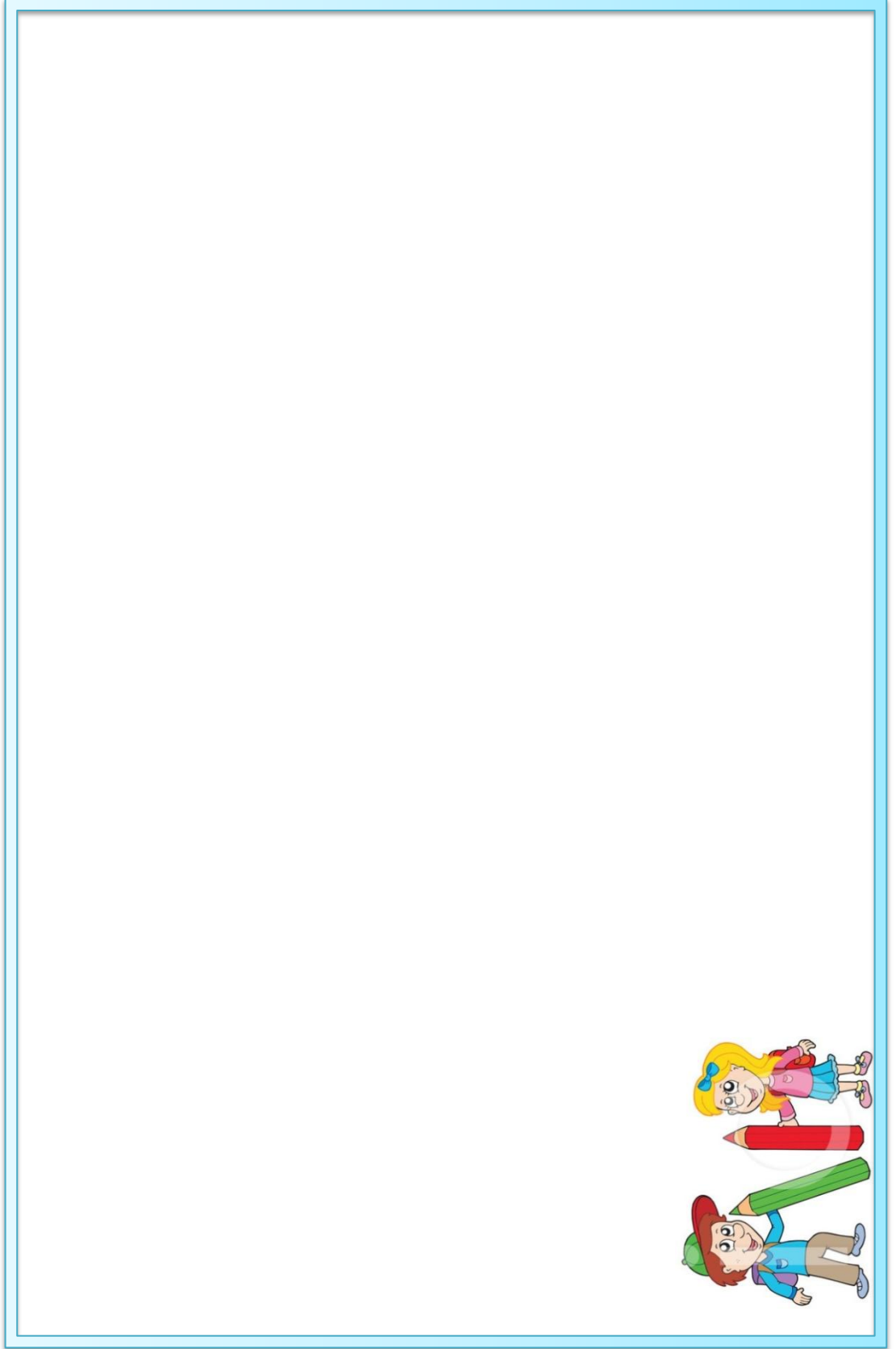
.....

.....



Ek-5: Öğrenci SZE çizim kağıdı

BENİM İÇİN SERBEST ZAMAN DERSİ NE DEMEK?



Ek-6: Gözlemci öğretmen görüşme formu

**İLKOKULLARDA PATERNALİST LİDERLİK TEMELİNDE SERBEST ZAMAN
ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ**

Değerli Meslektaşlarım,

Bu formun amacı, adı verilen doktora tezi konusunun bir basamağı olarak “İzlediğiniz serbest zaman dersi ile ilgili gözlemlerinizi” tespit etmektir. Formda yaptığınız gözlem ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle **yer almayacaktır.**

Bu form verileri kesinlikle amaç dışında kullanılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Uz. NEDİME KARASEL AYDA (YDÜ - Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencisi / Alasya İlkokulu – Sınıf Öğretmeni; karaselnedime@hotmail.com ; 05338471933)

Prof. Dr. ZEHRA ALTINAY (YDÜ - Eğitim Bilimleri Enstitüsü / zehra.altinaygazi@neu.edu.tr ; 05338335182)

BÖLÜM – 1: Gözlem Soruları:

- 1)** İzlediğiniz serbest zaman etkinlikleri dersinde öğrenci ***katılımı*** ve ***performansı*** ile ilgili gözlemlerinizi nasıldır?

.....

.....

.....

- 2)** İzlediğiniz serbest zaman etkinlikleri dersinde öğretmenin öğrencilere yönelik göstermiş olduğu ***yaklaşımını*** nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

.....

.....

- 3) Sizce izlediğiniz serbest zaman etkinlikleri dersinin programdaki diğer derslerle *benzerlik* ve *farklılıkları* nelerdir?

<i>Benzerlikler</i>	<i>Farklılıklar</i>

- 4) İzlediğiniz serbest zaman etkinlikleri dersi sizce eğitimde gerekli bir uygulama mıdır?

.....

.....

.....

- 5) Serbest zaman etkinlikleri dersini genel olarak değerlendirmeniz istenirse, ders ile ilgili olumlu ve olumsuz olarak neler söyleyebilirsiniz?

<i>Olumlu Yönleri</i>	<i>Olumsuz Yönleri</i>

KATKILARINIZDAN DOLAYI - TEŞEKKÜR EDERİZ

Ek-7: Öğrenci görüşme formu**İLKOKULLARDA PATERNALİST LİDERLİK TEMELİNDE SERBEST ZAMAN
ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ**

Sevgili Öğrencim,

- 1) Yaptığımız serbest zaman derslerinde nasıl **duygular** yaşıyorsun?

.....
.....
.....
.....
.....

- 2) Sence serbest zaman derslerini daha **sık** yapmalı mıyız? Yoksa bu dersi **hiç** yapmasak da olur mu?

.....
.....
.....
.....
.....

- 3) Bir sonraki serbest zaman dersinde **nasıl** bir etkinlik yapmak istersin?

.....
.....
.....
.....
.....

KATKILARINIZDAN DOLAYI - TEŞEKKÜR EDERİZ

Ek-8: Veli görüşme formu

**İLKOKULLARDA PATERNALİST LİDERLİK TEMELİNDE SERBEST ZAMAN
ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ**

Değerli Veliler,

Bu formun amacı, adı verilen doktora tezi konusunun bir basamağı olarak “Okulda öğrencilerle birlikte yaptığımız serbest zaman derslerini değerlendirmek” ve konu ile ilgili veli görüşlerini belirlemektir. Formun birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle **yer almayacaktır.**

Bu anket verileri kesinlikle amaç dışında kullanılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Uz. NEDİME KARASEL AYDA (YDÜ - Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencisi / Alasya İlkokulu – Sınıf Öğretmeni; karaselnedime@hotmail.com ; 05338471933)

Prof. Dr. ZEHRA ALTINAY (YDÜ - Eğitim Bilimleri Enstitüsü / zehra.altinaygazi@neu.edu.tr ; 05338335182)

BÖLÜM – 1: Kişisel Bilgiler

****Size uygun olan seçenek veya seçeneklere (X) işareti koyunuz.**

1. Cinsiyetiniz;

(a) Kadın (b) Erkek

2. Yaşınız;

(a) altı-30 (b) 31-35 arası (c) 36-40 arası
(d) 41-45 arası (e) 46-üstü

3. Eğitim durumunuz;

- (a) Atatürk Öğretmen Akademisi / Koleji Mezunu
(b) Eğitim fakültelerinden 4 yıllık sınıf öğretmenliği mezunu
(c) 2 yıllık üniversite mezunu
(d) 4 yıllık bir bölümden üniversite mezunu
(e) Açık öğretim fakültesi mezunu

(f) Diğer (yazınız)

BÖLÜM – 2: Görüşme Soruları:

- 2) Çocuğunuz okulda yapılan serbest zaman dersleri ile ilgili evde sizinle **paylaşım**da bulunuyorlar mı?

Sonda: Yapılan paylaşımlarınızda nelerden bahsediyorlar?

.....

.....

.....

.....

.....

- 2) Sizce serbest zaman derslerinin yapıldığı günlerde, çocuğunuzun okul ile ilgili tutumunda **değişiklik** oluyor mu?

Sonda: Değişiklik gözlemişseniz bu değişiklikler sizce nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

- 3) Sizce serbest zaman etkinlikleri dersi, ilkokullardaki ders programlarına konmalı mıdır? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

4) Çocuğunuza okulda verilen serbest zaman etkinlikleri dersi ile ilgili sizin gözlediğiniz veya ifade etmek istediğiniz herhangi bişey var mıdır?

.....

.....

.....

.....

.....

KATKILARINIZDAN DOLAYI - TEŞEKKÜR EDERİZ

Ek-9: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Formu



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-18-E.2320

23 Temmuz 2018

Konu : Anket çalışma izni hk

Sayın Nedime Karasel AYDA

Müdürlüğümüze bağlı okullarda (Alasya İlkokulu) görev yapan müdür, öğretmen ve öğrencilere uygulamak istediğiniz **"İlkokullarda Öğretimsel ve Paternalist Liderlik Temelinde Serbest Zaman Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Yönetimi"** konulu çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.



e-imzalıdır

İlkşen VAROĞLU ATİK
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : EDBCWIKUBRDPVLHRXLAM Evrak Takip Adresi: <http://dogrulama.ebys.gov.ct.tr>
Şht. Mehmet Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA
Tel: 2286893

Bilgi için:Funda BİSTAN
Sekreter

Ek-10: YDÜ Bilimsel Araştırma Etik Kurulu Onay Yazısı

01.11.2018

Sayın Nedime Karasel Ayda

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2018/187 proje numaralı ve "İlkokullarda Öğretimsel ve Paternalist Liderlik Temelinde Serbest Zaman Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Yönetimi" başlıklı proje önerisi kurumumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formumuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Direnç Kanol

Ek-11: Turnitin Raporu

Doktora Tezi

ORIGINALITY REPORT

7%

SIMILARITY INDEX

4%

INTERNET SOURCES

2%

PUBLICATIONS

5%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1

docs.neu.edu.tr

Internet Source

2%

2

Submitted to Beykent Universitesi

Student Paper

<1%

3

dergipark.gov.tr

Internet Source

<1%

4

Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University

Student Paper

<1%

5

Submitted to Bahcesehir University

Student Paper

<1%

6

Submitted to Konya Necmettin Erbakan
University

Student Paper

<1%

7

Submitted to Ege Üniversitesi

Student Paper

<1%

8

Submitted to Gaziosmanpasa Universitesi

Student Paper

<1%

9

Submitted to TechKnowledge Turkey

ÖZGEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı** : NEDİME KARASEL AYDA
2. **Doğum Tarihi** : 7 NİSAN 1986
3. **Unvanı** : UZMAN
4. **Öğrenim Durumu** : Y. LİSANS MEZUNU
5. **Çalıştığı Kurum** : MEB – DEĞİRMENLİK İLKOKULU

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Öğretmen Akademisi	2003-2007
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Yakın Doğu Üniversitesi	2007-2010
Doktora	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi	Yakın Doğu Üniversitesi	Devam Etmekte

6. Bitirilen Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Tez konusu: *Bilgisayar Destekli Hikaye Formatında Problem Çözme Öğretiminin Öğrencilerin Problem Çözme Başarıları Ve Matematiğe Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*

7. Yayınlar

7.1. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

- 7.1.1 Repnik, R., Arcet, R., ve Karasel, N. (2019). Education of Teachers in the Field of Teaching Natural Science Is Lagging behind the Requirements of the Inclusion of Pupils with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(6), 565-576.
- 7.1.2 Ayda, O., Tezer, M., ve Ayda, N. K. (2019). Teacher Opinions on Free Time Lesson: scale development and validation. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(29), 11-24.
- 7.1.3 Karasel, N., Kaşot, N ve Güneyli, A. (2018). Approaches of School Administrators Towards Teachers with Different Types of Human Nature: The Cyprus Case. *Behavioral Science*, 8 (66), MDPI doi: 10.3390/bs8080066
- 7.1.4 Atanur, B. G. ve Karasel, N. (2018). A Case Study On The Problems Of Teacher Training System Based On The Opinions Of Faculty Members, School Administrators, Teachers And Unionists In North Cyprus. *Education Science*, 8 (127) MDPI doi:10.3390/educsci8030127

- 7.1.5 Karasel, N. ve Güneyli, A. (2018). Recess in The Eyes of Primary School Students: Cyprus Case. *Sustainability*, 10 (355), MDPI doi: 10.3390/su10020355
- 7.1.6 Karasel, N., Altınay, F., Dağlı, G. ve Altınay, Z. (2018). An Investigation of Universal Values and Disability Awareness in Course Books. *Quality&Quantity, International Journal of Methodology*, doi: 10.1007/s11135-018-0693-x
- 7.1.7 Karasel, N., Altınay, Z., Altınay, F. ve Dağlı, G. (2017). Paternalist Leadership Style of the Organizational Trust. *Quality&Quantity, International Journal of Methodology*, doi: 10.1007/s11135-017-0580-x

7.2. Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

- 7.2.1 Tezer, M., Karasel, N ve Ayda, O. (2010). The Relationship Between Mathematics Anxiety And Mathematical Problem Solving Skills Among Primary School Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5804-5807. (ISI Web of Science, Science Direct, Scopus).
- 7.2.2 Tezer, M., ve Karasel, N. (2010). Attitudes of primary school 2nd and 3rd grade students towards mathematics course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5808-5812.
- 7.2.3 Tezer, M., ve Karasel, N. (2009). During the process of technology integration, teachers' proficiency and infrastructural problems of using technology in primary schools of North Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 381-389

7.3. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan çalışmalar

- 7.3.1 Karasel, N., Altınay, Z., Altınay, F. ve Dağlı, G. (2019). *İlköğretimde Stajyer Olarak Görev Alan Öğretmen Adaylarının Gözünden İlköğretimdeki Engelli Öğrencilerin Yaşadıkları Teknolojik Erişim Sorunları*. Uluslararası Engelsiz Bilişim Kongresi, İstanbul (Eylül, 2019)
- 7.3.2 Karasel, N., Karaatmaca, C., Altınay, Z., Altınay, F. ve Dağlı, G. (2019). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Gözünden Bağlı Buldukları Örgütün Kültürünü Etkileyen Bir Değer: "Hikayeler"* International Conference on Perspectives for Future Education, Kıbrıs (Eylül, 2019)
- 7.3.3 Karasel, N. ve Ayda, O. (2019). *İlkokullarda Sağlık ve Hijyen Koşullarının Analizi* International Conference on Perspectives for Future Education, Kıbrıs (Eylül, 2019)

- 7.3.4 Karasel, N., Altınay, Z., Altınay, F. ve Dağlı, G. (2019). *Paternalist Liderlik Temelinde Serbest Zaman Ve Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Geliştirilmesi*. 6. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara (Haziran, 2019)
- 7.3.5 Karasel, N., ve Altınay, Z. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Gözü ile “Engel” Kavramı* International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections, Kıbrıs (Mart, 2019)
- 7.3.6 Karasel, N. ve Tümkan, F. (2018). *Çağdaş Eğitimde Aranılan Lider: Paternalist Liderlik ve Çatışma Çözme/Yönetme Stratejileri*. International Conference on Perspectives for Future Education, Kıbrıs (Mayıs, 2018).
- 7.3.7 Karasel N. ve Başkan, G. (2018). *Kuzey Kıbrıs'ta Öğretim Üyeleri, Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Sendikacıların Görüşlerine Göre Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunlarına İlişkin Durum Çalışması*. International Conference on Perspectives for Future Education, Kıbrıs (Mayıs, 2018)
- 7.3.8 Kaşot N. ve Karasel, N. (2018). *İlkokulda Okuyan Öğrencilerin “Sınıf Dışı Ders” Konusundaki Zihinsel İmgelerinin Belirlenmesi*. International Conference on Perspectives for Future Education, Kıbrıs (Mayıs, 2018)
- 7.3.9 Karasel, N ve Altınay, Z. (2018). *Suggestions for the Implementing of "Universal Values" in Elementary Education*. 27th International Conference on Educational Sciences, Antalya (Nisan, 2018)
- 7.3.10 Karasel, N ve Ayda, O. (2017). *Çocuk Resimlerinde Teneffüs*. 4. Cyprus International Congress of Educational Research, Kıbrıs (Kasım, 2018).
- 7.3.11 Karasel, N ve Vaiz, O. (2017). *Comparison of turkish and greek education systems in cyprus according to teacher opinions from the perspective of “criteria for promotion to education supervisor position*. 3. Cyprus International Congress of Educational Research, Kıbrıs (Aralık, 2017).
- 7.3.12 Karasel, N.; Ayda, O ve Tezer, M. (2010). *Establishing views of primary education 2nd and 3rd year students towards the mathematics lesson*. 2. Word Conference on Educational Sciences, İstanbul (Şubat, 2010).
- 7.3.13 Karasel, N.; Ayda, O ve Tezer, M. (2010). *The relationship between the mathematics problem solving concern and mathematical problem solving skills among primary education*. 2. Word Conference on Educational Sciences, İstanbul (Şubat, 2010).
- 7.3.14 Karasel, N (2009). *Educational problems experienced by students turning back North Cyprus from England*. 2. International Congress of European Turks, Belçika (Mayıs, 2009).
- 7.3.15 Karasel, N. ve Tezer, M. (2009). *Technology infrastructural problems and technological competence of teachers who use this technology at primary and*

secondary schools in North Cyprus: A comparative study. 2. International Congress of European Turks, Belçika (Mayıs, 2009).

- 7.3.16 Karasel, N.; Ayda, O ve Tezer, M. (2009). *Effect of problem posing method in mathematic education with computer assisted pictures on student success and attitudes.* 9. International Educational Technology Conference, Ankara (Mayıs, 2009).
- 7.3.17 Karasel, N. ve Tezer, M. (2009) *During the process of technology integration, teachers' proficiency and infrastructural problems of using technology in primary schools of North Cyprus.* Word Conference on Educational Sciences, Kıbrıs (Şubat, 2009).
- 7.3.18 Karasel, N. ve Özçınar, Z. (2008). *Fen ve teknoloji disiplininin eğitim teknolojisi öğeleri açısından incelenmesi.* 8. International Educational Technology Conference, Eskişehir (Mayıs, 2008).

7.4. Yazılan kitaplar

- 7.4.1 Karasel N. (2019). *İlkokulda Fen Öğretimi – Fen Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı.* (Ed. Nazım Kaşot). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları
- 7.4.2 Karasel N. (2019). *İlkokulda Fen Öğretimi – Fen Eğitiminde Laboratuvar Ortamı ve Güvenlik.* (Ed. Nazım Kaşot). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları
- 7.4.3 Karasel, N., Ayda, O., Aktunç, E., Hoşsöz, F ve Güneyli, A. (2018). *KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi Materyalleri ve Ders Kitabı-2.* Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.4 Karasel, N., Ayda, O., Aktunç, E., Hoşsöz, F ve Güneyli, A. (2018) *KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi Materyalleri ve Ders Kitabı-1.* Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.5 Karasel, N., Ayda, O., Başat, B., Şeker, K ve Güneyli, A. (2018) *KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul 5. Sınıf Türkçe Dersi Materyalleri ve Ders Kitabı-2.* Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.6 Karasel, N., Ayda, O., Başat, B., Şeker, K ve Güneyli, A. (2017) *KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul 5. Sınıf Türkçe Dersi Materyalleri ve Ders Kitabı-1.* Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.7 Karasel, N., Ayda, O., Başat, B., Şeker, K ve Güneyli, A. (2017) *KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Materyalleri ve Ders Kitabı-2.* Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.8 Karasel, N., Ayda, O., Başat, B., Şeker, K ve Güneyli, A. (2016) *KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Materyalleri ve Ders Kitabı-1.* Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

- 7.4.9 Karasel, N. ve Ayda, O. (2012). *İlkokul III. Sınıflar İçin Türkçe Dil Becerileri Çalışma Kitabı*. Kıbrıs: Artı Eğitim Merkezi Yayınları
- 7.4.10 Karasel, N. ve Ayda, O. (2012). *İlkokul III. Sınıflar İçin Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı*. Kıbrıs: Artı Eğitim Merkezi Yayınları
- 7.4.11 Karasel, N. ve Ayda, O. (2011). *İlkokul I. Sınıflar İçin Türkçe Çalışma Kitabı*. Kıbrıs: Artı Eğitim Merkezi Yayınları
- 7.4.12 Karasel, N. ve Ayda, O. (2011). *İlkokul I. Sınıflar İçin Matematik Çalışma Kitabı*. Kıbrıs: Artı Eğitim Merkezi Yayınları
- 7.4.13 Karasel, N., Aktunç, E., Başat, B. ve Güneyli, A. (2007) *İlkokul 2. Sınıf Türkçe Okuma Kitabı*. Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.14 Karasel, N., Aktunç, E., Başat, B. ve Güneyli, A. (2007) *İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dil Becerileri ve Çalışma Kitabı 1*. Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.15 Karasel, N., Aktunç, E., Başat, B. ve Güneyli, A. (2007) *İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dil Becerileri ve Çalışma Kitabı 2*. Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.16 Karasel, N., Aktunç, E., Başat, B. ve Güneyli, A. (2007) *İlkokul 3. Sınıf Türkçe Okuma Kitabı*. Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.17 Karasel, N., Aktunç, E., Başat, B. ve Güneyli, A. (2007) *İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dil Becerileri ve Çalışma Kitabı 1*. Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- 7.4.18 Karasel, N., Aktunç, E., Başat, B. ve Güneyli, A. (2007) *İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dil Becerileri ve Çalışma Kitabı 2*. Kıbrıs: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

7.5. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

- 7.5.1 Karasel, N. ve Tuncay, N. (2009). *Öğretmen veli iletişiminde teknoloji kullanımı*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir. (Eylül, 2009)
- 7.5.2 Karasel, N. ve Tezer, M (2008). *İlköğretimde şekil çizilerek yapılan problem çözme öğretiminin doğru cevaba ulaşmaya etkisinin incelenmesi*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya. (Eylül, 2008)

8. Projeler

- 8.1 AB tarafından KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara yapılan hibe programı çerçevesinde “*Alasya İlkokulu Okul Materyalleri Geliştirme ve Donanımı Projesi*” komisyonu genel sekreteri (2018).

- 8.2 KKTC Milli Eğitim Bakanlığının, Doğu Akdeniz Üniversitesi ile birlikte 2014'ten beri yürüttüğü **Temel Eğitim Programları Geliştirme Projesi** kapsamında "**İlkokul 1. Sınıftan 8. Sınıfa Türkçe Dersi Program Geliştirme**" komisyonu üyeliği görevi. (Günümüzde devam etmektedir.) (2016)
- 8.3 KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında düzenlenen **5. Milli Eğitim Şurası'nda "Gazimağusa Öğretmenleri Adına İlköğretim Komisyonu Temsilcisi"** görevi (2014)
- 8.4 AB tarafından KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara yapılan hibe programı çerçevesinde "**Yeniboğaziçi İlkokulu Bilgisayar Laboratuvarı Geliştirme Projesi**" komisyonu genel sekreteri (2010).
- 8.5 AB tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte yürütülen "**Reform of secondary and primary education** isimli projede "**İlköğretim 4. Sınıftan 8. Sınıfa Kadar Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve Öğretim Programına Uygun Materyal Geliştirme**" komisyonu üyesi (2009).
- 8.6 KKTC Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı "**İlkokul 1. Sınıftan 5. Sınıfa Türkçe Dersi Program Geliştirme**" komisyonu üyeliği görevi (2009).
- 8.7 AB Center for the Study of Childhood and Adolescence tarafından Güney Kıbrıs'ta düzenlenen "**Training Teachers to Train Children in Social Research Methods: Developing Young Researchers**" isimli projede Türk tarafı temsilciliği görevi (2009).
- 8.8 KKTC Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı ilkokullarda kullanılan "**İlkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Program Geliştirme**" komisyonu üyeliği görevi (2008).
- 8.9 KKTC Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı "**İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Program Geliştirme**" komisyonu üyeliği görevi (2008).

9. Hizmet İçi Eğitim Kursları

- 9.1 Konedralı, G , Karasel, N. ve Ayda, O. "**İlkokul I. – IV. ve V. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kullanımı**". KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü. Eylül – 2016, Lefkoşa - KKTC.
- 9.2 Konedralı, G , Karasel, N. ve Aktunç, E. "**İlkokul II. ve III. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kullanımı**". KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü. Eylül – 2007, Lefkoşa - KKTC.

10. Eğitim Konusunda Alınan Kurslar (20 saat ve üzeri olan)

- 10.1 TC Milli Eğitim Bakanlığı ile KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından ortak düzenlenen "**Okul Yöneticilerine Yönelik Mesleki Gelişim Programı**" isimli kurs (30 saat).

- 10.2 KKTC YDÜ Yaşam Boyu Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen “*Eğitim Yönetimi*” isimli kurs (30 saat).
- 10.3 KKTC YDÜ Yaşam Boyu Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen “*Bilgisayara Giriş*” isimli kurs (25 saat).
- 10.3 KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından düzenlenen “*SPSS Test Hazırlama, Geliştirme ve Değerlendirme*” isimli kurs (27 saat).
- 10.4 KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından düzenlenen “*Etkileşimli Tahta*” isimli kurs (20 saat).
- 10.5 Management Center tarafından düzenlenen “*MS Office Computer Applications Level I – II Certificate Program*” isimli kurs (44 saat)

11. Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlara Üyelikler

- 11.1 2015’ten itibaren Lisanslı Satranç Eğitmenliği – KKTC Satranç Federasyonu Üyesi
- 11.2 2014’ten itibaren KKTC Atletizm Federasyonu Lisanslı Bölge Hakemi – KKTC Atletizm Federasyonu Üyesi
- 11.3 2008’den itibaren KTÖS okul temsilciliği görevi ve üyesi
- 11.4 2007’den itibaren Lisanslı İzci Lideri – KKTC Kız İzci Örgütü Üyesi

12. Konferans Organizasyonları

- 12.1 *Konferansta Organize Komitesi Üyesi* – World Conference of Educational Sciences (WCES 2009), 4-7 Şubat 2009, Girne, Kıbrıs.
- 12.2 *Konferansta Organize Komitesi Üyesi* – World Conference of Educational Sciences (WCES 2010), 4-8 Şubat