



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2015 • Cilt / Volume 29 • Sayı / Issue 1

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Jornal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Editör / Editor in Chief

Prof.Dr. Hasan Şimşek
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Eş editör / Co-editor

Doç. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli Okan Üniversitesi
Doç. Dr. BettsAnn Smith Michigan State University
Prof. Dr. Rengin Zembat Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ronald Sultana University of Malta
Prof. Dr. İrfan Erdoğan İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Karen Seashore University of Minnesota
Prof. Dr. Gürhan Can Yeditepe Üniversitesi
Doç. Dr. Linda Davis Wheelock College
Prof. Dr. Ali Baykal Bahçeşehir Üniversitesi
Doç. Dr. Gary Grossman Arizona State University

Prof. Dr. Gölge Seferoğlu ODTÜ
Prof. Dr. Ali Yıldırım ODTÜ
Prof. Dr. Sinan Olkun TED Üniversitesi
Prof. Dr. Abbas Türnüklü Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Baş Collins Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Gelbal Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar Özden Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alim Kaya Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Doğan Ege Üniversitesi



Sahibi / Owner: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi / İstanbul Kültür University

Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: İlhami Fındıkçı

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ataköy Yerleşkesi 34156 Bakırköy/ İSTANBUL

Telefon/ Phone: +90. 212 498 41 41

Basım Yeri ve Basım Tarihi / Printing Address and Printing Date: İKÜ Yayınevi 15/01/2015

Yayın Türü: Yılda iki kez yayımlanan, süreli, hakemli, uluslararası akademik dergi.

Publication Type: Biannually published, peer reviewed, international academic journal.

Bireysel Abonelik / Individual Subscription: 50.00 TL Kurumsal Abonelik / Institutional Subscription: 200.00 TL

ISSN: 1300-1272

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Türk ve Amerikan Psikolojik Danışman Eğitimcilerinde Tükenmişlik Riski ve İş Doyumu Job Satisfaction and Burnout Risk Among American and Turkish Counselor Educators <i>Dean W. OWEN & Ayhan DEMİR</i>	1-10
İdeolojiler, Tutumlar ve Müfredat Değişimi: Öğretmenlerin Algılayışı Ideologies, Attitudes, and Curriculum Change: Teachers' Perception <i>Tuba Nur YILDIRIM YANILMAZ & Ercan KİRAZ</i>	11-28
Okul Psikolojik Danışmanları İçin Bir Araç: Kariyer Yelkenlisi Modeli Career Sailboat Model: A Tool For School Counselors <i>Fidan KORKUT OWEN</i>	29-42
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim ile Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri Problems that Preschool Teachers have with School Administrations and Suggestions for Resolutions <i>Emine UÇAR-KAPLAN</i>	43-56
<i>Yazarlara Yönerge</i>	57-61

Job Satisfaction and Burnout Risk Among American and Turkish Counselor Educators¹

Dean W. OWEN² and Ayhan DEMİR³

Abstract: The roles required of university teaching faculty have evolved quite dramatically over the past half century. With this evolution in role and function has come increasing demands for productivity, efficiency, learning new delivery platforms and responding to the ever changing demands of higher education. This study compared a sample Turkish (n = 91) counselor education faculty members with a sample of their U.S. counterparts (n = 90) with regard to job satisfaction and burnout risk. Data were collected through the use of an online survey and results revealed significant differences between the samples. Results indicated significant differences between samples in job satisfaction levels as well as a negative relationship between burnout risk and satisfaction. Discussion of findings and implications for further research were presented.

Keywords: faculty job satisfaction, faculty burn out, counselor educators

Türk ve Amerikan Psikolojik Danışman Eğitimcilerinde Tükenmişlik Riski ve İş Doyumu

Öz: Son elli yılda, üniversitelerde çalışan akademisyenlerin rolleri ciddi biçimde evrilmiştir. Rol ve işlevlerdeki bu evrim ile etkililik, verimlilik, yeni ders verme yolları istenmesinde artış olmuş ve yükseköğretimin değişen isteklerine tepki verme gereği doğmuştur. Bu çalışmada Türk (n = 91) ve Amerikan (n = 90) psikolojik danışmanlar iş doyumunu ve tükenmişlik riski açısından karşılaştırılmıştır. (n = 90). Online olarak yayınlanan bir ölçme aracıyla toplanan verilerle yapılan analizler iki grup arasında bazı farkların olduğunu göstermiştir. Bulgular, iki grup arasında iş doyumunu açısından anlamlı farkların olduğu ve iş doyumunu ile tükenmişlik arasında olumsuz ilişki olduğu doğrultusundadır. Bulgular tartışılarak, gelecek çalışmalar için doğurgular sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: akademisyenlerde iş doyumunu, akademisyenlerde tükenmişlik, psikolojik danışman eğitimcisi

The roles required of university teaching faculty have evolved quite dramatically over the past half century. With this evolution in role and function has come increasing demands for productivity, efficiency, learning new delivery platforms and the requirement to increasingly integrate computers and other media and information technology into the work of a university faculty member. If one were to consider only a few of the many other variables that impinge on job satisfaction and job stress such as decreasing funding for higher education and seemingly constant pressure to increase retention it is little wonder that many counselor educators in The U.S. now experience high levels of job stress and reduced levels of job satisfaction. The rapid creation of new institutions of higher learning throughout Turkey has created a nearly constant shortage of qualified academics in many fields including counseling. In addition to a highly competitive promotion system that places a high priority on research and publication; such faculty members are expected to accept very heavy teaching loads. This investigation was conceived to further investigate a number of issues affecting counselor educators in the U.S. and in Turkey particularly in the area of job satisfaction and burnout risk.

¹ It was presented partially at 11th Turkish Psychological Counseling and Guidance Conference October 3-5, 2011, Selçuk, İzmir.

² Prof. Dr., METU NCC, Turkish Republic of Northern Cyprus, e-mail: dean@metu.edu.tr

³ Prof. Dr. METU, Faculty of Education, Ankara, Turkey, e-mail: aydemir@metu.edu.tr

The concept of job satisfaction is one that emerged in the early part of the last century when corporations began to employ large numbers of workers. Together with the increasing popularity of anonymous surveys the study of job or employee satisfaction arose as an area of serious study (Latham & Budworth, 2007). From a historical perspective this interest in job satisfaction and the variables which influence it have come rather recently (Hoppock, 1935). The concept of work has been with humans since the beginning of our evolution for the expenditure of energy in some goal directed activity is the basis for survival, not only for humans but for all creatures. For humans work was the essential activity of life, the effort expended to seek and obtain food, shelter, protection and, indeed, the continuation of the species. The association has nearly always been that of physical discomfort, effort, pain, and toil. Perhaps one of the earliest references to job satisfaction has been to Confucius to whom the following is attributed: "Choose a job you love, and you will never have to work a day in your life."

Even today throughout a large part of the under developed world, much of what is produced for basic survival comes only with extreme difficulty, and with the expenditure of long and difficult hours of labor in unpleasant working conditions. Indeed, in most western and developed regions of the world where the industrial revolution provided machines that did the work of many and gave rise to the production based economy (Ford & Crowther, 1922), even that has been supplanted by the idea of a service economy (de Vries, 1994). The concept of work is no longer defined by physical labor, sweat, and pain but by the manipulation of ideas. Now that survival no longer depends upon being strong but upon being smart the stresses have changed from physical stressors to psychological ones and the immediate threat of starvation has been replaced by a multitude of fears and anxieties about one's personal competence to compete and to hold a job.

Recent and continuing study into job satisfaction has identified many significant factors including opportunities for personal and professional growth, high pay, opportunities for promotion and professional development but these may be generally be grouped into extrinsic and intrinsic factors. Randolph (2005) found that among rehabilitation professionals intrinsic factors like personal growth and having the opportunity to work in a field consistent with personal values were more important in determining job satisfaction than extrinsic factors such as pay. In the educational setting, a number of studies have suggested that intrinsic factors seem far more related to job satisfaction than do extrinsic factors (Iiacqua, Shumacher, & Li, 1995; Kalleberg, 1977; Mortimer & Lorence, 1979; Seybolt, 1976; Tuch & Martin, 1991). If one were to consider the stereotypic university professor an image would arise of a hard working but underpaid introverted scientist who labors long hours for little pay. While not necessarily an accurate portrayal of contemporary university faculty life, there seems to be substantial evidence that many faculty choose to remain in higher education in spite of chronically low pay, long hours, heavy teaching loads and increasingly less and less job security (Bentley & Kyvik, 2011). These intrinsic motivators were found to be significant factors among Turkish educators as well. While investigating factors associated with job satisfaction among Turkish university educators using Herzberg's (1972) two-factor model (intrinsic/extrinsic) Bilge, Akman and Kelecioğlu (2007) reported intrinsic motivators as being significant to academics' job satisfaction.

Burnout and Burnout Risk Factors

The term burnout has emerged during the past few decades as a distinct psychological phenomenon that is typically associated with chronic, unremitting fatigue and loss of interest in performing one's usual work. It has long been associated with exposure to chronic occupational stress. Although not recognized as a distinct psychological diagnosis in the DSM-5 (Kraft, 2006) it is acknowledged listed in the International Classification of Diseases-10 (World Health Organization,

2011) because of its similarity to depression. Most recent evidence suggests that burnout is both widespread and it emerges as a response to multiple events over a prolonged period of time and that its cause is multidimensional. The factors that have been shown to be most closely associated with occupational burnout can be generally grouped into three major categories; Job characteristics, pre-existing personality traits and the absence of coping mechanisms.

The symptoms of burnout are similar to those of clinical depression and in one recent study of more than 5500 school teachers some 90% of them were identified as both burned out and meeting the diagnostic criteria for depression (Bianchi, Schonfeld, & Laurent, 2014). A number of recent studies have suggested that what is commonly referred to as burnout is more accurately described as a depressive syndrome (Alarcon, Eschleman, & Bowling, 2009; Hintsala, Elovainio, Jokelainen, Ahola, & Pirkola, 2014; Pulkki-Råback et al, 2015), however the term is now in general use throughout psychological and organizational literature is unlikely to change.

Perhaps the most frequently used instrument for assessing burnout is the Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) which assesses three components of burnout; exhaustion, cynicism and inefficacy. Each of these three components has been theorized to manifest themselves in a wide variety of health related conditions thought to arise from prolonged exposure to occupational stress and burnout. Both cardiovascular disease and mental health problems are reported to most clearly related to burnout with elevated stress hormone levels, hypertension and reductions in memory and even attention being reported (Sandström, Rhodin, Lundberg, Olsson, & Nyberg, 2005). Maslach and Leiter (1997) went on to describe the qualities associated with the absence of burnout which they termed engagement. Engagement was thought to be characterized by energy, involvement and efficacy all of which have been associated with the term wellness.

The work of counselors and teachers has been described as stressful and the two occupations, along with many others that involve teaching, caring, and nurturing, have been viewed as having a particularly high burnout and attrition rate. The term "compassion fatigue" is now quite commonly used in relation to burnout and describes what care givers experience. The incidence of burnout among U.S. and Turkish educators and counselors has been the topic of several recent studies (Gündüz, 2012; İkiz, 2010; Seçer, 2011; Sprang, Clark, & Woosley, 2007). Although the results of these studies seem to suggest that burnout affects individuals regardless of age, gender or job setting, personal traits and social support seem to be negatively related to burnout. Additionally, a number of recent investigations have linked both burnout and for a variety of occupations including teachers (Cheung, Tang and Tang, 2011; Kinman, Wray, & Strange, 2011), physicians (Vollmer, Rosta, Siegrist & Aasland, 2012), lawyers (Platsidou & Salman, 2012), nurses (Hayes, Douglas, & Bonner, 2013), school counselors (Bryant, 2006) but no studies with counselor educators.

Burnout and job satisfaction have both been extensively investigated but there has been little done to investigate differences and similarities between cultures within the same occupational group particularly with regard to issues of burnout and job satisfaction. While substantial evidence suggests that burnout and job satisfaction are related and that teachers at all levels experience varying levels of job satisfaction and burnout the present study was conceived as an attempt to investigate differences between U.S. Counselor Education faculty and their Turkish colleagues. This cross-cultural study was conducted in recognition of the fact that university teaching is an expression of national and cultural values, economic realities, and traditions.

This study sought to investigate differences between Turkish and American counselor educators by surveying a sample in each country and inquiring into their levels of job satisfaction and perceived burnout risk in three areas. Specifically this survey sought to identify differences in work load, job satisfaction and to identify areas which might suggest potential for burnout. Since Maslach and Leiter

(1997) described engagement in terms of concepts long associated with wellness, job satisfaction was hypothesized to be negatively correlated with burnout risk factors. The present study sought to survey burnout risk and job satisfaction in both a U.S. and a Turkish samples of university counselor education faculty and to test the null hypotheses that no significant differences would exist between samples in terms of job satisfaction and risk burnout. It was further hypothesized that a negative correlation would exist between job satisfaction and risk of burnout and its components.

Method

Respondents

The respondents in this investigation were a total of 181 (91 Turkish and 90 American) university faculty members who responded to invitations to complete an online job satisfaction survey form. The Turkish sample was contacted via a nation-wide email list (160) of counselor education faculty who were members of the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association. The resulting response rate for the Turkish sample was 57%. The U.S. sample was generated by first randomly selecting 20 states and then sending invitations to counselor education faculty members at the two largest state universities within each of the selected states and a total of 246 invitations were sent with 90 responding representing a 37% return rate. Table 1 portrays the gender and faculty ranks of the respondents.

Table 1
Composition of the Respondents

	Total Sample	Turkish Sample	U.S. Sample
Gender			
n	181	91	90
% Male	43.3	46.2	40.4
% Female	56.7	53.8	59.6
Faculty Rank			
% Instructor	8.3	8.3	0.0
% Assistant Professor	41.7	51.6	31.5
% Associate Professor	25.0	15.4	34.8
% Full Professor	25.0	16.5	33.7

Data Collection

The data collected in the present investigation were gathered using three forms all of which were developed by the first author. The initial component, consisting of 13 items, was designed to collect demographic information from respondents. These demographic variables included age, gender, typical teaching loads and years of experience. A short series of questions designed to investigate work demands including theses and dissertation supervision loads as well as departmental and university committee responsibilities. This portion of the survey essentially defined the basic parameters of the respondents' faculty duties.

The second component of data collection was the Burnout Risk Assessment (BRA) which was composed of 30 items and was constructed to investigate burnout risk by asking respondents to endorse, on a 5 point Likert-type scale, items designed to assess three areas suggested as being associated with elevated burnout potential. These item areas were selected following conversations with Dr. Jane Myers, a nationally recognized authority in the field of wellness and author of a number of widely utilized assessment programs in wellness (Myers, Sweeney, & Witmer, 2000). These areas included personal traits like perfectionism and the need for power and control, work setting characteristics and choices related to a healthy life style. The items on the BRA independently reviewed for content validity by six senior counselor education faculty members from three major universities in the U.S., all of which were accredited by the Counsel for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). The BRA demonstrated acceptable internal consistency reliability in the current study with a Chronbach's alpha of .872 (n=178).

The final component, consisting of five items, sought to elicit information regarding the respondents' level of job satisfaction. Earlier work into job satisfaction (Bilge, Akman & Kelecioğlu, 2007; Iacqua, Shumacher, & Li, 1995) strongly suggested that among academics, intrinsic factors were the most vital in determining satisfaction and among those five areas were identified as being particularly critical: progress toward promotion or career advancement, current teaching performance, research and publication record, departmental work climate and culture, and current level of productivity as a faculty member. Each of these five areas was presented using five point Likert type items with options ranging from strongly disagree to strongly agree. Since these five areas had previously been associated with intrinsic job satisfaction the resulting total was taken to represent current occupational satisfaction. The consensus of the instrument review panel mentioned above was that there was clear evidence for face validity in these five questions. The five questions used to assess job satisfaction in the current academic position were as follows:

1. I am satisfied with my progress toward promotion or career advancement.
2. I am satisfied with my current teaching performance.
3. I am satisfied with my research and publication record.
4. I am satisfied with the working climate or culture within my department.
5. I believe that I am effective and productive in my current faculty position.

Procedure

All of the data for this investigation were collected during a six week period during the April and May of 2010 and were collected through the use of an online survey website on which the instrument was published. Participants in this study responded to emailed invitations that were sent to faculty members serving at both public and private universities throughout Turkey and from 25 randomly selected states in the U.S.

Data Analysis

Data were tabulated and analyzed by using SPSS 13. Analysis included t test, ANOVA and Pearson Correlation Analysis.

Results

The results of this study will be presented in the material below and will include a description of the sample characteristics and demographics. The findings related to burnout risk, job satisfaction

levels of the two samples and the observed relationship between job satisfaction and burnout will be presented.

The Turkish and U.S. samples were remarkably well balanced on a number of demographic variables including teaching experience where both samples were virtually the same. The average number of years of experience for the Turkish sample was 15.36 and for the U.S. sample the mean was 14.11 ($t = .90, p > .366$). The overwhelming majority of respondents reported working in public universities with only 16 (9%) working in private universities. Among the remaining demographic variables a number of them demonstrated significant differences between Turkish and U.S. respondents. The U.S. sample was significantly older with a mean age of 51.6 years versus 43.6 years for the Turkish sample, ($t = 5.47, p < .000$). In terms of work load this was assessed by comparing groups in terms of typical semester teaching load, the number of master's theses/doctoral dissertations being supervised and on the number of departmental and university committees the faculty member was supervising. Highly significant differences were observed between groups with U.S. faculty members reporting far higher work load responsibilities in the areas of committee work, ($t(179) = 9.48, p < .000$), and thesis and dissertation supervision numbers, ($t(179) = 4.95, p < .000$; $t(179) = 8.20, p < .000$). In these areas the U.S. sample reported far higher numbers than did their Turkish counterparts. The situation was reversed when teaching loads were examined with Turkish faculty members teaching far more classes than in the U.S. The typical semester teaching load for Turkish faculty was more than three times the typical load of a U.S. faculty member, with means of 25.98 (SD=8.25) and 8.02, (SD = 2.55) respectively, ($t(176) = 19.62, p < .000$).

Burn out Risk

Burnout risk in this study was assessed using the BRA the design of which yielded three component scores and a total score. The component scores reflected risk in three areas; personal traits, work setting traits and lifestyle factors associated with effective stress coping. Although no significant difference was observed between groups on the 30 item total Burnout Risk assessment, significant differences were observed on each of the components: personal traits, ($t(179) = 2.47, p = .014$), work related factors ($t(179) = 6.904, p < .000$ and in life-style factors ($t(179) = 2.986, p = .003$). When burnout risk was investigated by gender no significant differences were observed between male and female respondents in the Turkish sample however among the U.S. respondents significant differences were detected between males and females on total burnout risk scores, ($t(89) = 2.86, p < .05$), and on lifestyle risk factors, ($t(89) = 2.33, p < .05$). In both cases U.S. male respondents produced higher risk scores than did their female colleagues. No differences in risk levels were detected among faculty ranks of either sample.

Job Satisfaction

Job satisfaction in this study was assessed using a five item Likert-type scale on which respondents could report their level of satisfaction in five areas: progress toward promotion/career advancement, current teaching performance, research/publication record, department working climate/culture, and overall effectiveness and productivity. The Turkish and U.S. means were examined for significant difference using an independent t-test. The Turkish sample reported significantly higher levels of job satisfaction than did the U.S. sample, ($t(179) = 7.03, p < .000$). When the Turkish and U.S. samples were examined for differences by gender no significant difference could be detected between male and female faculty members while the U.S. sample demonstrated significant differences with females reporting higher job satisfaction than males, ($t(89) = 2.07, p < .05$). When job satisfaction was examined by faculty rank no significant differences were observed by country but

when the total sample of both countries were combined, there were clear differences in job satisfaction level by rank with decreasing job satisfaction at each higher level of rank from assistant to full professor as depicted in Table 2.

Table 2
One-way Analysis of Variance of Job Satisfaction by Faculty Rank

Source	SS	df	Mean Square	F	Sig
Between Groups	195.51	4	48.87	3.18	.015
Within Groups	2684.69	175	15.34		
Total	2880.20	179			

The Relationship between Job Satisfaction and Burnout

The relationship between job satisfaction scores and total burnout risk scores was determined by computing Pearson's r with a resulting correlation coefficient of $r(179) = -.50, p < .01$. This strong negative correlation was in the expected direction. Additionally, low job satisfaction was also significantly negatively correlated with each of the component burnout risk factors as depicted in Table 3.

Table 3
Correlations among Work Satisfaction and Burnout Risk Total and Factor Variables

Measure	1	2	3	4	5
1. Work Satisfaction	----				
2. Burnout Risk	-.50**	----			
3. Personal traits	-.21**	.72**	----		
4. Work factors	-.68**	.77**	.37**	----	
5. Life-style factors	-.18*	.79**	.48**	.35**	----

* $p < .05$, ** $p < .01$,

Discussion and Suggestions

The purpose of the current investigation was to compare a sample of Turkish and U.S. university faculty members all of whom were teaching in the same discipline. The long history of higher education in both countries mitigates against a precise comparison since issues of governance, common practice, tradition, and a host of cultural, political, and economic realities would suggest that substantial differences would likely be apparent. The findings of this survey suggest that despite a common teaching area and remarkable similarities in some areas such as age and teaching experience, gender distribution, and risk of burnout, substantial differences do exist between the two communities. Perhaps the most remarkable differences were observed in teaching load where Turkish faculty members generally taught far more hours than did their U.S. counterparts. The mean teaching load for Turkish counselor educators was more than three times that of their U.S. counterparts. In spite of this difference the Turkish sample reported significantly higher job satisfaction levels at all levels of employment from assistant professor to full professor. This finding is perhaps consistent with earlier findings suggesting that intrinsic factors more completely account for job satisfaction than do extrinsic factors such as work load or pay.

The finding of substantial differences between Turkish and U.S. counselor educators with regard to job satisfaction is quite interesting and may in part be explained by social and economic realities that currently exist. Turkey is currently experiencing rapid growth in the number of universities (Özer, 2011). It is remarkable that in 2001 Turkey had a total of 76 universities (Günay & Günay, 2011) and by early 2015 that number had risen to 202 (Turkish Council on Higher Education, 2015). This rapid growth has generated a high demand for qualified faculty throughout the country. With demand far exceeding supply there is every reason for faculty members to view themselves in a highly positive and valued career path.

The situation in the U.S. is not nearly as optimistic as funding of higher education becomes more and more limited and a major shift in higher education employment practices is currently underway with tenure track, permanent faculty positions being eliminated in favor of adjunct and part-time positions being used as a money saving alternative. The use of adjunct and part-time teaching faculty in colleges and universities has become so common that they now represent more than half of all faculty positions in the U.S. (Huber, 2015).

The task of comparing what may be regarded as similar occupations in two different countries is fraught with many difficulties. Despite the fact that faculty members in both the U.S. and Turkey teach a similar discipline with what may be regarded as a similar knowledge and research base, the evolution of the occupation and its expression are highly dependent upon the unique social, cultural and economic realities existing in each country. While Turkish academics are enjoying a period of unprecedented growth and expansion with the opening of many new universities over the past decade, U.S. academics continue to try to cope with limited funding and a fundamental change in administrative policy in which permanent and long term faculty positions are gradually being replaced by part-time and adjunct faculty members. In Turkish academics, particularly in the field of counseling, find themselves in a situation where demand far exceeds supply while in the U.S. the supply far exceeds the demand. The present study demonstrated that even with exceptional workloads Turkish faculty members feel far more intrinsic job satisfaction than do U.S. faculty who are currently facing demands and challenges that have only recently emerged. In spite of all of these differences, the results of this study suggest that, among counselor education faculty in both countries, the risk of burnout would appear to be essentially the same and be the result of individual personality factors, work place factors, and life-style and stress coping factors.

The present investigation did not attempt to address the incidence, chronicity or severity of faculty burnout within the field of counselor education and further study into this is certainly needed as is a more effective means of addressing some of the many uncontrolled variables associated with a survey of this type. It must be recognized that counseling, as a profession, is well and fully established in the U.S. while in Turkey it may be regarded as a profession still in the midst of growth and development. Other than in the public schools, counseling has yet to be fully recognized or regulated by licensure as a separate and unique component of the national mental health care system quite apart from psychology, social work and psychiatry. Additionally, the majority of counselor training in Turkey is conducted at the undergraduate level instead of at the graduate level as it is in the U.S. This fact alone may help explain the differences observed in thesis and dissertation supervision rates between groups.

While the current sought to explore some of the differences and similarities of counselor educators in the U.S. and Turkey it seems obvious that a great deal more can be done to understand the working demands, pressures, stresses and burnout phenomena in both countries. The dramatic rate at which higher education is expanding in Turkey and the unprecedented changes in U.S. higher education administration policy and funding both suggest that the next decade will be one of dramatic change and the need to observe, document, and research the impact of this change is very great indeed.

References

- Alarcon, G.; Eschleman, K. J. & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress* 23(3), 244-263. [doi:10.1080/02678370903282600](https://doi.org/10.1080/02678370903282600).
- Bentley, J.P. & Kyvik, S. (2011). Academic work from a comparative perspective: A survey of faculty working time across 13 countries. *Higher Education*, 62(4), 529-547.
- Bianchi, Renzo; Schonfeld, I. & Laurent, E. (2014). Is burnout a depressive disorder? A reexamination with special focus on atypical depression. *International Journal of Stress Management*, 21(4), 307-324.
- Bilge, F., Akman, Y., & Kelecioğlu, H. (2007). Examining the job satisfaction of academics. *Hacettepe University Journal of Education*, 32, 32-41.
- Bryant, R. M. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling*, 9(4), 265-271
- Cheung, F., Tang, C. S. , & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025787>
- de Vries, Jan. (1994). The industrial revolution and the industrious revolution. *The Journal of Economic History*, 54(2), 249-270.
- Ford, H., & Crowther, S. (1922). *My life and work*. Garden City, New York: Garden City Publishing Company.
- Günay, D. & Günay, A. (2011). Quantitative Developments in Turkish Higher Education since 1933 (1933'den Günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler) *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22. DOI: 10.5961/jhes.2011.001
- Gündüz, B. (2012). Self-Efficacy and burnout in professional school counselors, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1761-1767
- [Hayes](#), B., [Douglas](#), C. & [Bonner](#), A. (2013). Work environment, job satisfaction, stress and burnout among haemodialysis nurses, *Journal of Nursing Management*, DOI: 10.1111/jonm.12184
- Herzberg, F. (1972). The motivation-hygiene concept and problems of manpower. In D.R. Hampton (Ed). *Behavioral concepts in management* (2nd ed.). (pp. 33-40), USA: Dickensen Publishing Comp., Inc.
- Hintsal, T., Elovainio, M., Jokelal, M., Ahola, K., Virtanen, M., & Pirkola, S. (2014). Is there an independent association between burnout and increased allostatic load? Testing the contribution of psychological distress and depression. *Journal of Health Psychology*, 1(11), 1-11.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Oxford England: Harper
- Huber, M. (2015, February 24). Syracuse University adjunct faculty call for better pay, working conditions (Commentary). Retrieved April 14, 2015, from http://www.syracuse.com/opinion/index.ssf/2015/02/why_syracuse_university_adjunct_faculty_will_walk_out_poor_pay_and_working_condi.html
- Iliacqua, J. A., Schumacher, P., & Li, H. C. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Education*, 116(1), 51.
- Iliacqua, J.A., Schumacher, P., & Li, H.C. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Education*, 116(1), 51-56
- Ikiz, F. B. (2010). Psikolojik danismanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.
- Kalleberg, A. L. (1977) Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, 42, 124-143.

- Kinman, G., Wray S. & Strange C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(7), 843-856, DOI, 10.1080/01443410.2011.608650
- Kraft, U. (2006). Burned out. *Scientific American Mind*, June/July, 28-33.
- Latham, G. P., & Budworth, M. H. (2007). The study of work motivation in the 20th century. In L. L. Koppes (Ed.) *Historical perspectives in industrial and organizational psychology* (pp. 353-381). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. New York. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Mortimer, J.T. & Lorence, J. (1979). Work experience and occupational value socialization: A longitudinal study. *American Journal of Sociology*, 84 (6), 1361-1385.
- Myers, J.E., Sweeney, T.J., & Witmer, M. (2000). The wheel of wellness, counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 251-266.
- Özer, M. (2011). Expansion in Higher Education and Faculty Supply in Turkey. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi / Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 23-26.
- Platsidou, M., & Salman, L. (2012). The role of emotional intelligence in predicting burnout and job satisfaction of Greek lawyers, *International Journal of Law, Psychology and Human Life*, 1(1), 13-22
- Pulkki-Råback L., Elovainio M., Virtanen M., Kivimäki M., Hintsanen M., Hintsanen T., Keltikangas-Järvinen L. (2015). Job demands and job control as predictors of depressive symptoms: moderating effects of negative childhood socioemotional experiences, *Stress Health*, doi: [10.1002/smi.2632](https://doi.org/10.1002/smi.2632).
- Randolph, D. S. (2005). Predicting the effect of extrinsic and intrinsic job satisfaction factors on recruitment and retention of rehabilitation professionals. *Journal of Healthcare Management*, 50(1), 49-60.
- Sandström, A., Rhodin, I. N., Lundberg, M., Olsson, T., & Nyberg, L. (2005). Impaired cognitive performance in patients with chronic burnout syndrome. *Biological Psychology*, 69(3), 271-279.
- Seçer, İ. (2011). Investigation of burnout levels of psychological counselors with respect to different variables. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 25-39
- Seybolt, J.W. (1976). Work satisfaction as a function of person-environment interaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 17(1), 66-75.
- Sprang, G., Clark, J., & Whit-Woosley, A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: Factors impacting a professional's quality of life. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping*, 12(3), 259-280.
- Tuch, S. A., & Martin, J. K. (1991). Race in the workplace. *The Sociological Quarterly*, 32(1), 103-116.
- Turkish Council of Higher Education (2015). Üniversiteler (Universities) <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universiteler>
- Voltmer, E., Rosta, J., Siegrist, J. & Aasland, O.G. (2012). Stress and job satisfaction of physicians in private practice: comparison of German and Norwegian physicians, *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85(7), 819-828.
- World Health Organization (2011). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision, Volume 2 Instruction manual. http://www.who.int/classifications/icd/ICD10Volume2_en_2010.pdf?ua=1

Ideologies, Attitudes, and Curriculum Change: Teachers' Perception

Tuba Nur YILDIRIM YANILMAZ*
Ercan KIRAZ**

Abstract: This study investigates the effects of educational ideologies on teachers' perceptions and their attitudes towards curriculum reform. For this purpose, in order to explore teachers' beliefs related with the recent curriculum change, identifying educational beliefs became especially important since they are the principal implementers of the curriculum. Participants of this study were teachers from primary and secondary schools. Data were gathered from the participants via two inventories, Educational Ideologies Inventory and Teachers' Receptivity to Change Inventory. The results of the study indicated some key contribution from teachers' standpoint that their educational ideologies were considerably compatible with the approach of the new curriculum. Although most of the teachers confirmed tendency in the direction of liberal educational ideologies and in consequence there were no significant difference between teachers' educational ideologies and their receptivity of curriculum change, it would be an important contribution to the literature to investigate the belief of teachers if they mainly had conservative educational ideologies toward curriculum change.

Keywords: Educational ideologies, teachers' belief, curriculum development, reform and change

İdeolojiler, Tutumlar ve Müfredat Değişimi: Öğretmenlerin Algılayışı

Öz: Bu çalışma eğitim ideolojilerinin öğretmenlerin eğitime yönelik algıları üzerindeki etkisi ve öğretmenlerin müfredat değişimine yönelik tutumlarını araştırmaktadır. Öğretmenlerin yeni müfredatın temel uygulayıcıları olduğu düşünüldüğünde sahip oldukları eğitim ideolojilerinin belirlenmesi ve güncel program değişikliğine yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılması önem kazanmaktadır. Çalışmanın katılımcıları ilk ve orta öğretim öğretmenleridir. Veri Eğitim İdeolojileri Envanteri ve Öğretmenlerin Değişime Katılım Envanteri olmak üzere iki araçla toplanmıştır. Çalışma sonuçları yeni müfredatın eğitim yaklaşımı ile öğretmenlerin sahip oldukları eğitim ideolojilerinin önemli ölçüde uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmında liberal eğitim ideolojilerine yönelik bir inanış olmasından dolayı eğitim ideolojileri ve müfredat değişimini kabullenme arasında belirgin bir farklılık olmamasına rağmen temelde muhafazakar eğitim ideolojilerine sahip öğretmenlerin müfredat değişimine yönelik inanışlarının araştırılması alanyazına önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim ideolojileri, öğretmen inanışları, program geliştirme, reform ve değişim

Recent years have become the era of educational change through school reforms and curriculum development due to the enormous developments in educational technologies, explosion of knowledge in every branch of science and the growing needs of both market and the society. Gokmenoglu, Eret, and Kiraz (2010) indicate that:

...the impact of socio-political changes and scientific developments in the societies can be observed vividly on the educational movements, theories, and philosophies, as the education cannot also be separated from the society we live in. In short, the historical, scientific and socio-political events change the society. The changes in the society shape the theories; the changes in the theory affect the research; and, in return, the changes in the theory and research change the society (p.292).

* M.Sc, Advisor for Permanent Mission of Turkey to the United Nations, USA e-mail: tuba.yanilmaz@mfa.gov.tr

** Prof. Dr. Associated Educators, Irvine CA, USA e-mail: ekirazmail@gmail.com

In addition, international exams like PISA, TIMSS, and PEARLS made educational reforms and curriculum change mandatory for many countries to make swift movements for higher scores and compete with others. Hence, ministries and many other stake holders felt pressured of these globalized as well as national exam inflation and numeric ranking balloon they begin discussing the reform issues and attempt to make appropriate decisions for students' as well as the country's own excellence. An attempt to meet with the requirements of standardization in education, change has been inevitable for many institutions. Interestingly, most of the time educational institutions with governmental affiliation had to face this change matter via top administrators or decision makers or unqualified politicians without questioning the inclination of the teaching staff and sources. Generally, like all other reforms in education, curriculum reforms are top-down in nature (Fullan, 2001a) and teachers are the ones who oppose to curriculum changes as they are most affected group by these changes. As stated by Broadfoot, Osborn, Planel & Pollard (1994) the success of educational changes, regardless of their nature, relies on the successful implementations of teachers in classrooms. Thus, it is important to find the factors that hinder or support teachers to adapt the intended changes.

Curriculum Reform

The curriculum reform is one of the main structures in the change processes, occurring in the reform of education as indicated by Lee, Ha, Chan, and Sum (2004): "During the past decade, reform of the school curriculum has been undertaken as a key instrument of educational change" (p.421). The curriculum reform is considered as a key element because it determines what takes place in the classroom. The success of an effective implementation of a curriculum reform also depends on the teachers as they are the principal implementers of the program. However, "teachers came to the reform with varying degrees of knowledge about and experience with the instructional approaches of the curriculum and not all teachers held a belief system that coincided with the reform" (Davis, 2002, p. 15). In her study, Davis (2002) states that some teachers consider the reform process as an opportunity to reach their aims while the others believe that this process is a challenge to their long-held ideas and beliefs about their students, learning, and teaching.

Literature also has evidence for under what conditions it is easier for teachers to accept the system-wide changes as curriculum reform and it also provides data about the variables that affect teachers' acceptance of changes. Guskey (2002) has proposed a 'Model of Teacher Change' which indicates that the relationships among change in teachers' classroom practices, change in student learning outcomes, and change in teachers' beliefs and attitudes are highly complex and reciprocal. He argues that evidence of improvement in the learning outcomes of students is the key element of any change in classroom practices and teachers' attitudes.

Curriculum Reform in Turkey

In Turkey, there has been a nation-wide curriculum change since 2005. In this reform movement, at the beginning, elementary school primary years, grades from 1 to 5, was taken into consideration and new curricula have been developed for all courses. For grades 6 to 8, new curricula have been gradually developed and, later, implemented. At high school level, new curricula have been developed in the areas of Physics, Turkish Language and Literature, Chemistry, Biology, Mathematics, Geography, and History. At the vocational high schools, a new modular approach has been adopted in the teaching of vocational courses. The curricula, which have been implemented nation-wide since September 2005, was developed and piloted in 120 schools in nine cities in 2004-2005 (Talim Terbiye Kurulu, 2005). Ministry of National Education (MONE) has considered the

curriculum reform movement as a necessary step in order to keep up with the growing needs of world, the country, and the market. Apart from MONE, others are also concerned about the quality of education in Turkey (*Şimşek & Yıldırım, 2004*). Since at all levels of schooling traditional teaching methods which include recitations, memorization, and drills dominated the classroom practices (*Sönmez, 1996*), it is widely agreed by scholars, journalists and politicians that there is an imperative need for reform in education. It is also considered that there is a necessity for raising the standards of education in Turkey, a candidate country to European Union (EU). The famous international studies PISA (OECD, 2004), PIRLS (2001), and TIMSS (1999) also have strengthened the idea of need for an educational reform in Turkey since they revealed that achievement levels of Turkish students were significantly lower than the international average. Although there have been reform initiatives to change curriculum and classroom practices previously, classroom practices, curriculum and textbooks were relatively conservative and traditional (*Şimşek & Yıldırım, 2004*). MONE, however, has acknowledged that the previous education programs were rather traditional, conservative, and teacher-centered. Thus, the thoughts toward the previous curricula were centered on inadequacy in the needs of students, society, and the market. Because of these, and many other reasons, constructivist approach gained significance and became the main philosophy of the new curriculum. For instance, the main objectives of curriculum reform, based on constructivist view of education, stated by Talim Terbiye Kurulu (Board of Education) in 2005 were:

- to reduce the amount of content and number of concepts,
- to arrange the units thematically,
- to develop nine core competencies across the curriculum,
- to move from a teacher-centered didactic model to a student-centered constructivist model,
- to incorporate ICT into instruction,
- to monitor student progress through formative assessment,
- to move away from traditional assessment of recall, and introduce authentic assessment,
- to enhance citizenship education,
- to introduce second language courses from primary school,
- to widen the scope of religious education,
- to establish a system of student representation, and engage students in community work (cited in Artvinli, 2010, p. 115).

However, like in every reform effort, it is noteworthy that this reform movement has opponents as well as proponents from very different point of views. Before, during, and after the program development, developmental process and results are highly criticized by some scholars and some Non-Governmental Organizations (NGOs) such as in Egitim-Sen's report on the issue (2005). These criticisms resulted in hot debates on curriculum reform. Bıkmaz (2006) points out that some concepts may lead misunderstanding in new curricula if in-service training is not carefully planned and efficiently rendered for teachers. These concepts mainly were individual differences, active learning, the role of teacher as guide, learning as a process, and evaluation as a process. In their analysis of Math Curriculum, Babadoğan & Olkun (2006) gave particular attention to the importance of teacher training since new curriculum requires teachers a complete shift in their roles, but they also point out that teacher training, so far, is not adequate. Apart from this, most of the experienced teachers confront these methods and techniques for the first time. Therefore, there is a wide information gap between some of the teachers and new programs.

Since the first implementation of new curricula in 2005, various studies have been conducted on the impacts and results of curriculum change in Turkey. In a case study, including 32 English teachers, conducted by Kırkgöz (2008) revealed that after the curriculum change in 4th and 5th grade levels in English teaching there is a considerable variation among the instructional practices of teachers. Another study, conducted by Özel et al. (2007) aimed to determine to what extent teachers agree on the reasons for curriculum change in Turkey. They have found out that female teachers have stated more positive opinions about the reasons for the change in curriculum than the males. Bulut (2007) analyzed new elementary school mathematics curriculum by considering 5th grade students' and classroom teachers' views in a case study. In her study, teachers stated that although their workload lessened by placing the student at the center of education, arranging physical condition is a problem since the classrooms are overcrowded. As the studies indicated that although the new curriculum responds to the needs of students and it is in line with their developmental characteristics which enable students to learn more efficiently, the teachers' views and acts on the implementation of it vary. Thus, it is important to find out the underlying factors that cause variation in the implementation. This study suggests that educational ideology may affect one's decisions directly or indirectly since the change in new curriculum is also an ideological change in teachers' way of teaching.

Educational Ideologies

Ideologies play an important role in decision making processes as education is one of the areas in life which forces stakeholders to make accurate choices. Lamm (2000) notes that educational decisions are all ideological decisions since they include value judgments, aims, and expectations. Based on their unique features, Gutek (2004) groups educational ideologies in five main categories: Nationalism, Liberalism, Conservatism, Marxism and Liberation. O'Neill (1990), on the other hand, divided educational ideologies into two main groups: Conservative educational ideologies and liberal educational ideologies. In his categorization, there are mainly three specific educational ideologies under each general educational ideology that focus on political philosophies and their implications on education.

Conservative educational ideologies consist of three basic traditions. These are educational fundamentalism, educational intellectualism, and educational conservatism. Like conservative educational ideologies, liberal educational ideologies consist of three basic traditions: educational liberalism, educational liberationism, and educational anarchism. O'Neill (1990) explains these educational ideologies in six different categories, discussing and commenting on each one in quite detailed manner.

The first of these ideologies is Educational Fundamentalism which claims that educational ideology encompasses political conservatism which *urges humans to reform conventional standards of belief and the goal of the school is to restore the older and better ways in order to reconstruct the existing the social order*. Educational Conservatism which is fundamentally supportive of *adherence to established institutions and processes, together with a deep respect for law and order*. In educational terms, conservatives see the central goal of the school as being the *preservation and transmission of existing social patterns and traditions*. They seek to develop a contemporary society by ensuring sort of slow and organic change that is compatible with the pre-established legal and institutional requirements. The third ideology is Educational Intellectualism. It seeks to *change existing political (including educational) practices in order to make them conform more perfectly to some established and essentially unvarying intellectual or spiritual ideal* (O'Neill, 1990).

In Educational Liberalism, the long term goal of education is to preserve and improve the existing social order by teaching each child how to deal effectively with his or her real-life problems. Schools

should attempt both to provide students with the information and skills necessary to learn effectively for themselves and to teach students how to solve practical problems through the application of individual and group problem-solving processes. Similar to the previous one, Educational Liberationism maintains that the ultimate goal of education should be to implement the reconstruction of society through humanistic lines emphasizing the fullest development of each person's unique potentialities as a human being. The last ideology, Educational Anarchism, holds that we should emphasize the need for eliminating institutional limits and pressure on personal behavior. In a decentralized, deinstitutionalized society, people would be returned to themselves, and be more willing to have personal responsibilities (O'Neill, 1990).

It seems that these ideologies affect people's behavior in terms of their approaches to the overall goal of education, the objectives of the school, the roles of teachers and students, the administration and control, the nature of the curriculum as well as instructional methods, and evaluation. Thus, the educational ideologies can be or serve as very *indicative* for some of the educators' behaviors in the classroom environment. Caldwell (1997) states that educational ideologies inevitably influence the development of the curriculum, but at the same time are themselves influenced by the prevailing social and political ideologies. Fiala and Lanford (1987) explain the relationships between the ideology of education and types of school curricula and they state that both formal and intended curriculums are directly influenced by educational ideologies which affect active curriculum via formal and intended curriculum. As indicated by some previous research (Kiraz and Özdemir, 2006), the investigation of relationship between teachers' educational ideologies and their attitudes towards changes might be helpful in order to have a better understanding of teachers' classroom implementations of new curriculum and their attitudes towards it. The main purpose of the study is to help researchers, policy makers, curriculum developers, and many other participants of education to understand whether the educational ideologies have an effect on teachers' attitudes towards curriculum change. Hence, this would work for curriculum developers to take precautions before coming across with such problems. They may also develop panacea such as developing in-service training programs or adapting pre-service education before the implementation of the new curriculum in order to explain the teachers the importance of change to pace up with the changes in the world.

Method

Participants

In the study, purposeful sampling method was used. The population of the study was primary school and high school teachers who were working in different regions of Turkey. The sample of the study was 177 primary school and 62 high school teachers. The teachers whose curriculum has changed gradually since 2005 participated in the study. When demographic characteristics of the population are considered, 66 (37%) of the teachers are female while 111 (63%) of them are male at primary school level. At high school level, 20 (32 %) of the teachers are female; whereas, 47 (68%) of them are male.

Instruments

Mainly two main inventories guide the study since *educational ideologies* were used as independent variable which can have effect on the *Teachers' Receptivity to Change Model*. Therefore, questionnaire was mainly composed of three sections: Demographics, Educational Ideologies and Teacher's Receptivity to Change. Educational Ideologies Inventory was developed and standardized by William O'Neill (1990). Although this inventory had been previously translated into Turkish and used by Özdemir (2004), in this study, of the 104 items, only 51 items were used in order not to jeopardize the response rate of the inventory. In the process of omitting some items, first of all, two broad categories

of general ideologies are not included since the other six subgroups of these broad categories can gather detailed information about the educational ideologies. Secondly, the similar items within each subgroup were excluded as having one item related to the important issues in educational ideologies will suffice. Initial principal component analysis calling for six factors, which are educational conservatism, educational fundamentalism, educational intellectualism, educational liberalism, educational liberationism, and educational anarchism, was conducted. Apart from this, some of the long sentences were shortened in order to make the meaning clearer. Then, the inventory was checked by a Turkish teacher as to prevent the loss of meaning. As a result, some of the sentences were rewritten. After these modifications, the Educational Ideologies Inventory was given to 8 colleagues and 3 academicians in order to control the appropriateness of the inventory and to make modifications accordingly. The inventory was given to the teachers with different fields of teaching because it is intended to be answered by teachers with different backgrounds. The comments of both academicians and teachers were somehow similar. According to their feedbacks and comments, some of the items were modified while some were excluded as these items were not found closely related with educational ideologies. They were stated as political ideologies rather than educational ideologies. After this selection and shortening procedure, the total number of items in the inventory is 51, including 7 Educational Fundamentalism; 9 Educational Intellectualism and Educational Liberationism; 8 Educational Conservatism, Educational Anarchism and 10 Educational Liberalism questions. Later, a pilot study was conducted with 52 primary, secondary and high school teachers. It was found out that the study was reliable. The following tables present the reliability of the educational ideologies inventory used in the pilot study.

Reliability Statistics for pilot study

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	44	84,6
	Excluded	8	15,4
	Total	52	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,748	51

The items in Teacher's Receptivity to Change section were collected from an original survey which explores teachers' perceptions of and attitudes towards curriculum change, originally created by McAttee & Punch (1979) and developed, adapted, and used by Waugh & Punch (1985, 1987, 1993) and Lee (2004). In the adaptation process of the inventory, the researchers translated the inventory to Turkish and it was cross-translated and back-translated by a group of experts. After the reliability of translation had been assured, some modifications and exclusions were made in the translated survey because there were some differences in the nature of original survey and the curriculum change in Turkey. In addition, the survey was proofread by the same 11 experts who proofread the Educational Ideologies Inventory. Thus, unclear items were clarified, the format of the survey was redesigned according to their feedbacks and another section at which the participants can freely express their ideas about the curriculum change has been added to the survey. The pilot study was employed to the same 52 teachers. In the final draft of the survey, there were seven sections: Attitude Towards the New Curriculum, Cost Benefit of the New Curriculum to the Teacher, Practicality of the New Curriculum

in the Classroom, Support for Teacher in Teaching the New Curriculum, Feelings towards Previous System Compared to the New Curriculum, General Behavior Intentions towards the New Curriculum, Overall Feelings towards the New Curriculum.

Data Collection and Analysis

Questionnaires distributed to the teachers were analyzed by using descriptive and inferential statistics. All responses to close-ended items were entered into SPSS for statistical analysis. Firstly, the reliability of the educational ideology and teachers' receptivity to system-wide change inventories were calculated using Cronbach's alpha and compared with the results of past studies. Secondly, the data were explained descriptively by calculating the frequency, mean, and standard deviation, kurtosis, and skewness values where necessary. Thirdly, the items in the questionnaire were examined through Mann-Whitney U Test in order to determine whether or not the differences among teachers' attitudes towards curriculum change and their perceptions of it correlated with their educational ideologies. The reason for using Mann-Whitney U Test for the statistical analysis was that the results of the test of normality tests revealed that the scores gathered from the teachers' receptivity to system-wide change section were not normally distributed. Thus, it required the use of non-parametric tests in the study. The Mann-Whitney U test was chosen among the non-parametric tests as the independent variable, educational ideologies, is a categorical variable and the scores gathered from the dependent variable, teacher receptivity to change, can be rank-ordered.

Results

Background Characteristics

This section indicated that 56,5% of the teachers participated in a new curriculum related in-service training program after the curriculum change. This indicates that a significant number of teachers did not participate in in-service training program at the time of data collection, which is almost 4 years after the implementation of new curriculum programs. It can be inferred that this variable may affect the classroom implementation of the programs. The inspection status of teachers after the curriculum change showed that 67,9% of the teachers were inspected, whereas, 32,1% of them were not inspected after the curriculum change. This indicates that 1/3 of teachers did not receive feedback about their classroom implementations after the curriculum change.

Educational Ideologies

In the second part of the questionnaire, teachers were given 51 questions that identify their educational ideologies. As Table 1 indicates the majority of teachers had educational liberalist ideology.

Table 1

Distribution of Teachers in terms of their Educational Ideologies

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Educational Liberalism	89	48,4	48,4	48,4
Educational Liberationism	55	29,9	29,9	78,3
Educational Fundamentalism	14	7,6	7,6	85,9
Educational Anarchism	8	4,3	4,3	90,2
Educational Intellectualism	2	1,1	1,1	91,3
Educational Conservatism	16	8,7	8,7	100,0
Total	184	100,0	100,0	

In the further analyses, these ideologies were grouped into two broad categories: educational conservatism which is composed of educational fundamentalism, educational conservatism and educational intellectualism; educational liberalism which includes educational liberalism, educational liberationism and educational anarchism.

Table 2
Distribution of Teachers in terms of their General Educational Ideologies

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Educational Liberalism	152	82,6	82,6	82,6
Educational Conservatism	32	17,4	17,4	100,0
Total	184	100,0	100,0	

As Table 2 describes 82,6% of teachers had liberal educational ideologies, whereas, 17,4% of them had conservative educational ideologies.

Teachers' Receptivity to System-Wide Change

Teachers' Attitude towards the New Curriculum. In this part, teachers were asked to respond 9 adjective pairs as a ten category semantic differential with the New Curriculum as the referent. The adjective pairs are as follows: satisfactory/ unsatisfactory (s/u), worthless/ valuable (w/v), wise/ foolish (w/f), permissive/ restrictive (p/r), good/ bad (g/b), intelligent/ absurd (i/a), effective/ ineffective (e/i), necessary/unnecessary (n/u), and uncomplicated/ complicated (u/c). This part is responded by 176 teachers. The mean and median scores for each adjective pair are shown in below.

Table 3
Responses about Attitude towards the New Curriculum

	S/U	W/V	W/F	P/R	G/B	I/A	E/I	N/U	U/C
Mean	5,60	5,96	6,27	6,42	6,10	5,94	5,90	6,42	6,12
Median	6,00	6,00	6,00	7,00	6,00	6,00	6,00	7,00	6,00
Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00

As the table indicates the teachers are fully neither satisfied nor dissatisfied from the new curriculum.

Cost Benefit of the New Curriculum to the Teacher

This subsection inquires about the teachers' view on whether the new curriculum is cost beneficial and worthwhile to implement in their classrooms. In this subsection, teachers responded to five questions in four categories as "very much" (vm), "a little" (l), "not much" (nm) or "not at all" (na). Table 4 presents the frequencies and percentages of the responses given to all questions in this subsection.

Most of the teachers seem to have a balanced life between their school work and their life outside the school. 75% of teachers thought that the new curriculum provides better classroom learning for students as the Table 4 indicated. When the teachers weighed up the balance between the problems generated by the new curriculum and its total benefits, it could be seen that more than 2/3 of teacher thought that the new curriculum is worthwhile to implement in the classroom.

Table 4
Teachers' Views on the Cost-benefit of the New Curriculum

Item	Not at all		Not much		A little		Very much		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Is new curriculum worthwhile when you weighed up the balance between;										
1- the work generated for you by the New Curriculum and your satisfaction with teaching?	7	3,8	29	15,8	101	54,9	47	25,5	184	100
2- the work generated for you by the New Curriculum and your life outside the school?	13	7,1	40	21,7	95	51,6	36	19,6	184	100
3- the work generated for you by the New Curriculum and better student classroom learning?	7	3,8	39	21,2	84	45,7	54	29,3	184	100
4- all the problems generated for you by the New Curriculum and its total benefits?	7	4,9	41	22,3	92	50,0	42	22,8	184	100
5- the responsibility for student assessment generated for you by the New Curriculum and your work load?	13	7,1	41	22,3	81	44,0	49	26,6	184	100

Practicality of the New Curriculum Outline in the Classroom

This section asks questions to teachers about outlines of curriculum which is provided by MONE and it also investigate how much these outlines suit their teaching styles. In this subsection, teachers responded to seven questions in four categories. The findings indicate that the outlines of new curriculum are compatible with the teaching styles of the teachers as 78,2% of the teachers stated this openly.

Table 5
Teachers' Views on the Practicality of the New Curriculum Outline

Item	Not at all		Not much		A little		Very much		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1- Do the outlines of new curriculum suit your classroom teaching style?	13	7,1	27	14,7	86	46,7	58	31,5	184	100
2- Do the outlines of new curriculum reflect your educational philosophy?	13	7,1	48	26,1	85	46,2	38	20,7	184	100
3- Do the outlines of new curriculum provide a sufficient variety of classroom learning experience?	9	4,9	41	22,3	87	47,3	47	25,5	184	100
4- Is the classroom content tuned to the needs of the students?	15	8,2	49	26,6	89	48,4	31	16,8	184	100
5- Are your students' attitudes towards your classroom assessment program positive?	12	6,5	54	29,3	77	41,8	41	22,3	184	100
6- Do the course outlines provide sufficient flexibility to help you manage the day-to-day running of the classroom?	17	9,2	40	21,7	82	44,6	45	24,5	184	100
7- Are the resources in your subject area sufficient to implement the course outline as stated?	17	9,2	40	21,7	82	44,6	45	24,5	184	100

School Support for the Teacher in Teaching New Curriculum

In this subsection, teachers responded to eleven items in four categories as "strongly agree" (sa), "agree" (a), "disagree" (da) or "strongly disagree" (dsa). This section gathers information about the teachers' views on the support provided to them in their schools about the new curriculum. The frequencies and percentages of the responses for each item given to this subsection are presented in the Table 6.

Table 6
Support for teachers provided by the school and feelings towards the Previous System

Item	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly agree	Total					
1- There are regular school meetings at which I can raise my fears and apprehensions about the New Curriculum	26	14,1	69	37,5	79	42,9	10	5,4	184	100
2- There is a senior teacher to whom I can turn for advice related to new curriculum problems	31	16,8	67	36,4	73	39,7	13	7,1	184	100
3- There is good general support whenever I have problems with New Curriculum books, equipment etc.	36	19,6	80	43,5	60	32,6	8	4,3	184	100
4- There is at least one school person with whom I can talk about any student problems in new curriculum	13	7,1	41	22,3	108	58,7	22	12	184	100
5- Problems about the New Curriculum can be solved informally in general conversation at school	20	10,9	77	41,8	73	39,7	14	7,6	184	100
6- There are some problems with the New Curriculum that cannot be solved through support at this school	11	6	49	26,6	94	51,1	30	16,3	184	100
7- Our principal at this school supports the New Curriculum	6	3,3	35	19	112	60,9	31	16,8	184	100
8- the senior teachers at our school supports the New Curriculum	18	9,8	68	37	77	41,8	21	11,4	184	100
9- the majority of teachers at our school supports the New Curriculum	16	8,7	74	40,2	70	38	24	13	184	100
10- At school meetings, the principal makes comments praising the New Curriculum	8	4,3	49	26,6	100	54,3	27	14,7	184	100
11- At school meetings, the principal makes comments criticizing the New Curriculum	15	8,2	88	47,8	71	38,6	10	5,4	184	100

This table shows that more than half of the teachers do not have another teacher who can help about the problems in new curriculum. The third item in this section indicates that the support for the successful implementation of the curriculum is not sufficient. 67% of teachers thought that some problems cannot be solved informally by the support of the school. The support of the principal is vital for the successful implementation of the new curriculum. The findings of the seventh, tenth and eleventh items showed that 2/3 of teachers have the support of their principles at their schools. Only half of the teachers thought that the other teachers at their schools support the new curriculum. However, it can be expected that almost 80% of teachers support the new curriculum as they have Liberal educational ideologies. Total mean and median scores calculated for the each question for this subsection suggest that the median scores for the first, second, third, fifth and eleventh items in this section are 2.00 (Disagree); whereas for the fourth, sixth, seventh, eighth, ninth and tenth items, the median scores are 3.00 (Agree).

Feelings towards the Previous Curriculum Compared to the New Curriculum

In this subsection, teachers responded to six items in four categories as “strongly agree” (sa), “agree” (a), “disagree” (da) or “strongly disagree” (dsa). This section asks teachers to compare the new curriculum with the previous one. This section is really important as the new curriculum holds a completely new paradigm. The results of this section presented how the teachers conceive the new curriculum when they compare it to the previous curriculum.

Table 7
Teachers' Feelings towards the Previous System Compared to the New Curriculum

Item	Strongly Disagree		Disagree		Agree		Strongly agree		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
In comparison to the previous curriculum;										
1- the New Curriculum provides for better student learning	16	8,7	44	23,9	90	48,9	34	18,5	184	100
2- the New Curriculum allows me to manage my classroom better	18	9,8	71	38,6	71	38,6	24	13	184	100
3- the New Curriculum provides more up-to-date content	5	2,7	27	14,7	117	63,6	35	19	184	100
4- the New Curriculum allows students to better match courses with abilities and needs	7	3,8	46	25	98	53,3	33	17,9	184	100
5- the New Curriculum provides for more interesting experiences for the students	7	3,8	40	21,7	101	54,9	36	19,6	184	100
6- the New Curriculum provides richer content	14	7,6	44	23,9	87	47,3	39	21,2	184	100

The finding of the first item in this section indicated that 79,4% of the teachers thought that the new curriculum provides better student learning than the previous curriculum. The second item in this section showed that 48,4% of the teachers experience classroom management problems while implementing new curriculum. The finding of the third item presented that one of the aims of the new curriculum is successfully achieved as 82,6% of the teachers think that the new curriculum is more up-to-date. The fourth item in this subsection inquired whether the teachers think that the new curriculum is 'responding the needs of the students' which is also one of the main aims of the new curriculum. The responses given to this item indicated that 71,2% of the teachers believed that the new curriculum is responding the student needs better than the previous curriculum. Thus, the finding also indicated that the paradigm shift from the old curriculum to new one is successful. The last two items of this section indicated that most of the teachers considered the new curriculum more interesting and richer content than the previous curriculum.

General Behavior Intentions towards the New Curriculum

In this subsection, teachers responded to six items in four categories as "strongly agree" (sa), "agree" (a), "disagree" (da) or "strongly disagree" (dsa). This section shows whether they are willing to implement and support the new curriculum in various contexts or not. This is important because their intentions of implementing or not implementing the new curriculum determine whether the change process will be successful or not. As the Table 8 indicated almost 55% of the teachers would openly and actively support the new curriculum.

However, when their educational ideologies were considered, 80% of the teachers was expected to support the new curriculum as 80% of the teachers had the parallel educational ideologies with the new curriculum. The percent of the teachers who could tell that the new curriculum was flexible; hence supportable was 63,1. The sixth item in this section indicated that almost 2/3 of the teachers could tell others that the new curriculum could be adapted to the needs and abilities of the teachers.

Teacher Participation in the New Curriculum

In this subsection, teachers responded to six items in four categories as "very much" (vm), "somewhat" (sw), "not much" (nm) or "not at all" (na); however, the teachers responded to the last item in three categories as "greater than I expected" (gte), "as I expected" (ae), "less than I expected" (lte). This section describes how the teachers evaluate themselves and their success while teaching the new curriculum and assessing the student success in the new curriculum. The findings in this section revealed that 77,7% of the teachers stated that they did not have influence in relation to teaching the

Table 8
Teachers' General Behavior Intentions towards the New Curriculum

Item	Strongly Disagree		Disagree		Agree		Strongly agree		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
In my behavior and communication with others;										
1- I will probably oppose the New Curriculum	32	17,4	82	44,6	58	31,5	12	6,5	184	100
2- I will probably actively and openly support New Curriculum	14	7,6	69	37,5	73	39,7	28	15,2	184	100
3- I will probably praise New Curriculum	17	9,2	77	41,8	68	37	22	12	184	100
4- I will probably actively and openly resist New Curriculum	18	9,8	87	47,3	60	32,6	19	10,3	184	100
5- I will tell them that the New Curriculum is flexible and hence supportable	15	8,2	53	28,8	91	49,5	25	13,6	184	100
6- I will tell them that the New Curriculum can be adapted to the needs and abilities of students	10	5,4	47	25,5	99	53,8	28	15,2	184	100

new curriculum. 74,5% of the teachers did not consider themselves successful while assessing the students achievement in the new curriculum. Almost 55% of teachers did not think that there was co-ordination among teachers in relation to the new curriculum. The frequencies and percentages of the responses for each item are represented in the following table.

Table 9
Teachers' Conceptions of themselves in relation to their Success and their Authority in New Curriculum

Item	Very much		Somewhat		Not much		Not at all		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1- The influence that I have in relation to teaching the subject matter is	3	1,6	38	20,7	117	63,6	26	14,1	184	100
2- My success in relation to assessing student achievement in New Curriculum is	2	1,1	45	24,5	115	62,5	22	12	184	100
3- My success in relation to describing and reporting student achievement in the New Curriculum is	8	4,3	70	38	88	47,8	18	9,8	184	100
4- My authority in relation to deciding subject matter to be taught in New Curriculum is	19	10,3	63	34,2	79	42,9	23	12,5	184	100
5- My authority in relation to deciding assessment policy in New Curriculum is	10	5,4	58	31,5	94	51,1	22	12	184	100
6- The co-ordination among teachers in relation to subject matter is	22	12	60	32,6	93	50,5	9	4,9	184	100

The Effects of Educational Ideologies on Attitudes towards Curriculum Change

In this part, the relationship between teachers' educational ideologies and their attitudes towards new curriculum are investigated. The independent variable, educational ideologies, include two main levels which are composed of three subcategories each. The two main levels are general educational conservatism and general educational liberalism. Three subcategories of educational conservatism are educational fundamentalism, educational intellectualism and educational conservatism. Three subcategories of general educational liberalism are educational liberalism, educational liberationism and educational anarchism. The dependent variable, attitude towards new curriculum include two levels: feelings towards the previous curriculum compared to the new curriculum and general behavior intentions towards the new curriculum.

Tests of normality were conducted for two levels of dependent variable, which are sections D and E of Teachers' Receptivity to System-Wide Change questionnaire according to the distribution of teachers' educational ideologies and it was observed that the total and mean scores of these sections were not normally distributed. Thus, the analyses were conducted by using non-parametric tests. The significance level was set at 0.05.

Relationship between Educational Ideologies and Feelings towards the Previous Curriculum Compared to the New Curriculum

For the overall evaluation of this section, total and mean scores of the section D, which is 'Teachers' Feelings towards the Previous Curriculum Compared to the New Curriculum,' was calculated and the results were compared to two main levels of educational ideologies. These results were analyzed with Mann-Whitney U Test for the statistical significance. No significant mean difference was found between the teachers with conservative educational ideologies and the teachers with liberalist educational ideologies in their comparison of the new curriculum with the previous curriculum $p = .056$, $p > .05$.

In this section When Mann-Whitney U Test was conducted for each item and it was seen that there was statistical difference in the distribution of scores in the items 24 $p = .002$ and 27 $p = .025$. Item number 24 investigates the teachers' views on previous curriculum and new curriculum in terms of better student learning. Item number 27 investigates that whether new curriculum allows students to better match courses with abilities and needs. No significant difference was found in other items in this section: item 25 $p = .367$, item 26 $p = .433$, item 28 $p = .092$ and item 29 $p = .167$.

Relationship between Ideologies and Teachers' Intentions towards New Curriculum

In this section, the effect of educational ideologies on Teachers' General Behavior Intentions was analyzed. First, the mean and total scores in section E, which gathered data on the general behavior intentions of teachers, were calculated and then they were compared to two main levels of educational ideologies for the overall evaluation of this section. In the overall evaluation of this section, there was found no significant difference in the distribution of scores $p = .71$.

In the item by item analysis of this section, there was also no significant relationship between teachers' educational ideologies and their general behavior intentions towards the new curriculum which is an indicator of the teachers' attitudes towards the new curriculum. The p values for each item was calculated as $p = .076$ for item 30, $p = .298$ for item 31, $p = .173$ for item 32, $p = .754$ for item 33, $p = .121$ for item 34 and $p = .695$ for item 35.

The Relationship between Teachers' Attitudes towards New Curriculum and their Teaching Experience

In this part, it was tried to be find out if there was a significant relationship between teachers' attitudes towards new curriculum and their teaching experience. In order to analyze the data, the teachers were grouped into three categories in terms of their teaching experience: teachers with 1-5 years of experience, 6-9 years of experience and 10 years or more. The mean scores of sections D, Feelings towards the Previous Curriculum compared to the New Curriculum; and E, General Behavior Intentions towards the New Curriculum were compared to teachers' experiences. As there were three levels of experience. Kruskal-Wallis Test was conducted to analyze the data. No significant relationship was found in the analysis between these sections and the teachers' experience $p = .49$ for section D and $p = .796$ for section E.

Discussion

This study attempted to shed light on some issues about the acceptance of curriculum change in education. The factors that have been affecting the change process have been argued for a long time and many factors have been reported as the reasons of resistance to change. The most common reasons supported by the previous studies are top-down nature of change (Fullan, 1990), lack of knowledge, sources or skills to implement the curriculum (Greenberg & Baron, 2000) and the teachers' resistance (Broadfoot & Osborn, 2003; Credaro, 2006; Fullan, Hargreaves, 1998; McNess, 1990; Lee et al., 2004; Waugh & Punch, 1985). In the case of curriculum change, among these reasons, teacher resistance is considered as one of the most important as the teachers are the ones who determines what goes on in the classroom. However, when the teacher resistance is considered, it can be seen that it does not stem from only one reason. There are usually reasons or conditions which interact with other conditions or reasons in the change process apart from the personal differences. Thus, curriculum change can be more arduous to take place when compared to other kind of changes in the field of education as it involves the human factors as well as social and economic factors. Because of these reasons, finding out the variables that affect the teachers' perceptions towards change is not easy. In this aspect, the question is what makes some people adopt the change more easily than the other people.

In previous studies, many factors are listed as the reasons for the teacher resistance. For instance, teachers may feel challenged by the new curriculum or they may see it as threats to their personal expertise (Evans, 1996; Fullan, 2001b; Greenberg & Baron, 2000). They may have lack of knowledge or resources (Greenberg & Baron, 2000) to successfully implement the new program. However, all these factors that are counted as the reasons for teacher resistance are usually specific to certain conditions or environments and all these reasons can be solved through several need analysis, but what if there are some factors which are innate and unsolvable in nature in the change process as stated by Fullan (2001a).

In this study, educational ideologies were tested as a factor affecting the teachers' perceptions towards change since educational ideologies cover the issues of both human and social change processes as well as being unique to each person. Thus, they may not be changed easily and they may not be determined at first glance.

Educational ideologies are categorized in two broad groups: the general conservative educational ideologies and the general liberal ones. In both ideologies, fulfilling the one's full potential has the utmost importance. Happiness is only possible by reaching this potential. However, the means, beliefs, truths and values to reach happiness are different in two ideologies. In most basic terms, conservative ideology view that fulfilling the one's potential is only possible through dedication to some absolute reality such as God, natural law, wisdom of past, tradition; on the contrary, liberal ideology puts the human experience in the center to be able to fulfill the one's fullest potential and it believes that man is the source of all knowledge (O'Neill, 1990). In the context of education, these ideologies differentiate people's beliefs about the nature of education. Thus, it changes the practice in education.

This study showed that the teachers with liberal educational ideologies believe that new curriculum provides better student learning and it allows better student-course match when compared to the previous curriculum. However, no relationship was found between educational ideology and teachers' perceptions of the new curriculum or attitudes towards it in the rest of the comparisons. This indicates that teachers, irrespective of their educational ideology, mostly share the same attitudes or views about the new curriculum although it has been developed on the basis of liberal educational ideology.

It was also analyzed that if there was a difference between experienced and less experienced teachers in their attitudes towards and perceptions of new curriculum. As new curriculum has liberal basis and requires the inclusion of educational technologies along with the use of up-to-date materials, it was assumed that less experienced teachers were more familiar with these; thus, they welcome new curriculum more easily than the experienced teachers. However, unlike the study of Özel et al. (2007), no significant difference was found among the teachers with 1-5, 6-10 and 11 or more years of teaching experience. In the analysis of gender differences, it was observed that there was no significant relationship between male and female teachers in their perceptions of new curriculum. However, a significant relationship was found in terms of their attitudes towards new curriculum in favor of male teachers. They indicated that they will openly support the new curriculum. However, Özel et al. (2007) found out that female teachers stated more positive opinions on the about the reasons for the change in curriculum than the males.

In the study, one of the striking results was that 82,6% of teachers had liberal educational ideology which was compatible with the approach of the new curriculum. However, when attitudes and perceptions of teachers with liberal educational ideologies were compared to the teachers with conservative educational ideologies, it was observed that there was small significant difference in their perceptions of the curriculum change and there was no significant difference in their attitudes towards it. The reason or reasons for this finding is worth investigating further. Because some of the responses given by teachers via open ended questions indicated that teachers sometimes demonstrate supportive behavior even though they do not believe in the new curriculum. The reasons for this would be many but some of them were very conspicuous. "...Love it or leave it" belief was one of them. Teachers knew that being opponent to the new curriculum would not end up with anything in favor of them. Another point of view was about centralized system. Because, teachers considered that resistance to the new curriculum is an exhausted process and it is difficult to broadcast the voice in the hierarchy of the centralized system. Open ended responses underlined the fact that some of the teachers' attitudes and beliefs were not negative. However, the reason for this would be having a belief of irreparableness and believing in incurability of the new curriculum.

The study showed that most of the teachers (%80,6) have liberal educational ideologies; that is, they are willing to adopt a more open and student-centered education, focusing on scientific problem-solving and critical thinking skills which are also the characteristics of the new curriculum. However, this finding was only gathered through quantitative methods and it only presented how teachers viewed themselves. Although they may have liberal educational ideologies; in their classroom practices, they may follow conservative way of teaching and classroom control methods. Thus, if some qualitative studies are conducted along with quantitative data, this might strengthen the findings.

Some detailed need analysis would be effective in order to fully understand what the teachers need to successfully implement the new curriculum since this study pointed out that most of the teachers lacked some basic needs for successful implementation such as in-service training programs or resources at the time of the data gathered. After solving infrastructure problems such as providing materials, improving physical environments of the schools, conducting some further studies to gain more insight in educational ideologies and adoption of curriculum change can be more solid in the process of adopting new curriculum programs.

References

- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(1) 129–137.
- Artvinli, E. (2010). 2005 Curriculum reform in Turkey and a case of geography. *Revista de Pedagogie*, 58 (3) 111-125.
- Babadoğan, C. & Olkun, S. (2006). Program development models and reform in Turkish primary school mathematics curriculum. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning* Retrieved on 02.09.2009 from <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.htm>
- Bikmaz, F. H. (2006). New elementary curricula and teachers. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39 (1) 57-73.
- Broadfoot, P., Osborn, M., Planel, C. & Pollard, A. (1994). Teacher and educational reforms: teachers' response to policy changes in England and France. *Education Resources Information Centre*, ED380463.
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 203-212.
- Caldwell, K. (1997). Ideological influences on curriculum development in nurse education. *Nurse Education Today*, 17 (2) 140-44.
- Davis, K. S. (2002). Change is hard: What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87 (1) 3-30.
- Eğitim-Sen, 2005. *Yeni ilköğretim müfredatının değerlendirilmesi*. Retrieved on 03.07.2010 from <http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=38>.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Fiala, R. & Lanford, A. (1987). Educational ideology and the world educational revolution, 1950-1970. *Comparative Education Review*, 31 (3) 315-332.
- Fullan, M. (2001a). *The new meaning of change*. (3rd ed.) New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001b). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1990). *Staff development, innovation and institutional development*. In Joyce, B. (Ed.), *Changing school culture through staff development*, Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, pp. 3-25.
- Gökmenoglu, T., Eret, E. & Kiraz, E. (2010). Crises, reforms, and scientific improvements: Behaviorism in the last two centuries. *Elementary Education Online*, 9(1), 292-300 Retrieved on 03.07.2010 from <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say1/v9s1m22.pdf>
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2000). *Behaviour in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3) 381-391.
- Guttek, G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Hargreaves, A. (1998). In A. Hargreaves, E. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Kiraz, E. & Özdemir, D. (2006). The **relationship** between educational ideologies and technology acceptance in pre-service teachers. *Journal of Educational Technology and Society*, 9(2) 152-165.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate. Retrieved on 02.07.2008.

- Lamm, Z. (2000). *Ideologies and educational thought*. Retrieved on 12.29.2010 from http://zvilammarchive.org/articles/ideologies_educational_thought.pdf
- Lee, J.C.K., Ha, A.S.C., Chan, D.W.K., Sum, R.K.W. (2004). Teachers' perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: The Hong Kong experience. *Sport, Education and Society*, 9(3) 421-438.
- McAtee, W.A. & Punch, K.F. (1979). Accounting for teachers' attitudes towards change. *Journal of Educational Administration*, 17 (2) 171-82.
- McNess, E., Broadfoot, P., & Osborn, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *The British Educational Research Journal*, 29 (2) 243-257.
- OECD, 2004. *Learning for tomorrow's world. first results from PISA 2003*. OECD, Paris, France.
- O'Neill, W. F. (1990). *Educational ideologies contemporary expressions of educational philosophy*. Dubuque, Iowa: Kendall / Hunt Publishing Company. (Original work published in 1981).
- Özdemir, D. (2004). *The effect of educational ideologies on technology acceptance*. Masters' Thesis, Middle East Technical University.
- Özel, A., Bayındır, N., Urgan, S., Arıcı, A.F., Bozkurt, N. & Özel, E. (2007). The level of teachers' agreements on curriculum changing causes. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, 2 (2) 126-132.
- PIRLS, (2001). *PIRLS 2001 International report*. Retrieved on 01.23.2010 from http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi [Educational Philosophy]* (4th ed.) Ankara: PEGEM.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2004). *Turkey: innovation and tradition in balancing change and tradition in global education reform*. Edt. by Iris C. Rotberg Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Talim Terbiye Kurulu [Board of Education], 2005. *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. MEB, Ankara.
- TIMSS. (1999). [Online]. TIMSS 1999 international mathematics report findings from iea's repeat of the third international mathematics and science study at the eighthgrade. Retrieved on 01.23.2010 from http://timss.bc.edu/timss1999i/math_achievement_report.html.
- Waugh, R.F. & Punch, K.F. (1985). Teacher receptivity to system-wide change. *British Education Research Journal*, 11(2)113-121.
- Waugh, R.F. & Punch, K.F. (1987). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3) 237-25

Okul Psikolojik Danışmanları İçin Bir Araç: Kariyer Yelkenlisi Modeli

Fidan KORKUT OWEN*

Öz: Bu makalenin amacı, Kariyer Yelkenlisi Modelinin (KYM) tanıtılması ve bu model hakkında bir odak grup aracılığı ile elde edilen bulguların paylaşılmasıdır. KYM, kariyer gelişimi ve seçimi etkileyen etmenleri, bireysel, sosyal, yasal/sistemle ilgili etmenler ve şans olarak dört büyük grupta ele alarak bu özelliklerin etkileşiminin bir bireyin kariyer kararı verme süreci üzerinde etkili olduğunu iddia etmektedir. Model okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerle test dışı/niteliksel teknikler kullanarak uygulamasına dayalıdır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında üçüncü sınıfta öğrenci olan ve mesleki rehberlik uygulaması dersi alan 12 gönüllü öğrenci ile odak grup çalışması yapılarak modelle ilgili görüşleri alınmıştır. Ayrıca bir değerlendirme formunun da doldurulduğu çalışmada modelin anlaşılabilir, şans etmenini fark ettirici ve hoşlanılabilir, olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmiş ve okullarda uygulanabileceği tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kariyer Yelkenlisi Modeli, kariyer kararı verme, niteliksel değerlendirme

Career Sailboat Model: A Tool For School Counselors

Abstract: Purpose of this article is to introduce The Career Sailboat Model (CSM) and to share some new ideas about the model was taken via focus group study. CSM was created to enhance the process of career decision-making which emerges with four dimensions (individual, social, legal-system related and chance) and the interaction among them. The model easily permits the use of informal/qualitative assessment instruments school counselors with students. Data was collected from 12 third year psychological counseling and guidance students who took career counseling practicum. Using focus group technique group discussed about model. At the same time it was given to participants an evaluation form about model. According to focus group discussion and evaluation form, group found the CSM understandable, enjoyable, and useful in the process of career decision-making.

Keywords: The Career Sailboat Model, career decision-making, qualitative assessment

Kariyer/mesleki gelişimi yaşam boyu süren bir süreçtir. Pek çok kurum, özellikle okullar bu anlamda büyük öneme sahiptirler. Bazı bireyler kariyer seçiminde sistemli bir yol izlerler; bazıları ise hangi eğitime ya da mesleğe yönelecekleri konusunda yardıma gereksinim duyarlar. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan beklenen hizmetlerden birisi de gereksinim duyan öğrencilere kariyer gelişimleri konusunda hizmet sunmaktır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB, Mevzuat, 2009) sekizinci maddesinde eğitim sürecinde her öğrenciye; mesleki tercih yapması, kendine uygun mesleğe yönelmesi, iş yaşamına ve mesleğe hazırlanması için gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilmesinden söz etmektedir. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri bireysel/sosyal, eğitsel ve mesleki olarak yerine yetirilse de okul psikolojik danışmanları, okullarda daha çok eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerini sunmaktadırlar (Ültanır, 2005)

Kariyer gelişimini hızlandırmak için okul psikolojik danışmanların yapabilecekleri şu şekilde listelenebilir: Öğrencilere iş dünyası ile ilgili araştırma yapabilmeleri için yollar göstermek; kariyer kararları verebilmeleri için gerekli bilgileri onlara ulaştırmak; gelecekteki kariyerlerinde başarılı olmaları için onlara stratejiler sağlamak; öğrencileri kendi özellikleri ile eğitim ve iş dünyası arasındaki ilişkileri görebilmeleri konusunda bilgilendirmek; yaşam boyunca okuldan işe, işten işe

* Prof. Dr., Emekli, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: korkutfidan@yahoo.com

başarılı geçiş için destek sağlamak. Bu amaçla da bireyin kendisini ve üst eğitim kurumlarının ve iş dünyasını tanıması ardından bir hedef belirleyerek/karar vererek kariyer planı yapması beklenmektedir. Bireylere bu süreçte yardımcı olabilmek için geliştirilen kuramlar ve modeller bulunmaktadır. Ulusal Kariyer Gelişimi Derneği (National Career Development Association-NCDA, 2009) tarafından belirlenen kariyer psikolojik danışmanlığı ile ilgili yeterlikler arasında bireylerin kariyer gelişimini anlamak ve geliştirmekle ilgili kuramlardan ve modellerden haberdar olma ve kullanabilme de yer almaktadır. Kariyer psikolojik danışmanlığı ile ilgili modeller daha çok bu hizmeti verirken yol gösterici bir rol oynamaktadır. Yurtdışında özellikle Amerika'da (örn., CAREER model, Hansen, 1996) , Kanada'da (örn., CareerScope, Amundson, Poehnell ve Pattern, 2005) ve Avustralya'da (örn., DOTS: A career-planning model, Monash University, 2015) bu konuda geliştirilmiş bazı modeller bulunmaktadır. Türkiye'de de bu amaçla geliştirilmiş Kariyer Yelkenlisi Modeli (Korkut-Owen, Açık, Arıcı, Çağ, Demirtaş, Emir ve arkadaşları, 2010) adında bir model bulunmaktadır.

Bu makalenin amaçlarından biri psikolojik danışmanların kariyer psikolojik danışması/ mesleki rehberlik yaparken kullanabilecekleri Kariyer Yelkenlisi Modeli'ni (KYM) tanıtmaktır. Makalenin ikinci amacı ise modelin psikolojik danışman adayları tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymak ve modeli daha da geliştirmek için böyle bir grupta yapılan odak grup görüşmesinin sonuçlarını paylaşmaktır. O nedenle önce kariyer seçiminin önemi ve kariyer seçimini etkileyen etmenlerden söz edip ardından model tanıtılmış ve modeli uygularken kullanılacak test dışı tekniklerle ilgili bilgiler verilmiştir. Ardından yapılan odak çalışmasının sonuçları paylaşılmıştır.

Kariyer Seçimi

Seçilen kariyer bireyin kendisini algılama biçimini, kendini ifade etme yollarını, gelir düzeyini, sosyal statüsünü, özel yaşamını, sosyal ilişkilerini, zamanı kullanma biçimini, işten ve yaşamdan alacağı doyumu ve daha bir dizi özelliği etkilemektedir. Kariyer seçim kararlarının kariyerle ilgili gelecek, psikolojik iyi oluş, sağlık ve sosyal kabul konularında yaşam boyu önemli olabilecek sonuçları olduğu düşününce alınan kararın önemi de ortaya çıkmaktadır (Korkut- Owen, 2008). Bu kararlar elbette koşullara göre değiştirilebildiğinde daha sağlıklı olmaktadır.

Kariyer seçimlerini etkileyen etmenler çok sayıdadır ve herkes tarafından kabul edilebilecek geçerli bir listesi henüz yapılamamıştır. Farklı kuramlar ve modeller farklı etmenleri vurgulamaktadırlar. Önceleri genel etmenlerden söz edilirken son yıllarda çok etmenli ve etkileşimli açıklamalar yapılmaya başlamıştır. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, (2001) kariyer seçiminin birey, çevre ve davranış üçlüsünün etkileşiminin, dolayısıyla bireyin yaşam bağlamı, kişisel yetenekler ve eğitimsel geçmiş/başarısının etkileşiminin sonucu olduğunu belirtmektedirler. Savickas (1991) ise bireyin kariyer seçiminin onun ilgileri, yetenekleri, değerleri, ailesi, kültürü ve çevresi tarafından etkilendiğini söylemektedir. Bu etkileşimleri daha bütüncül olarak ele alan kuramlardan birisi Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramıdır (SBKK). Söz konusu kuram Holland, Super gibi kuramcılardan görüşlerinden ve Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramından etkilenerek Lent, Brown ve Hackett (1994) tarafından oluşturulmuştur. SBKK, kariyer seçiminin bireyin öz yeterliği, sonuç beklentileri ve hedefleri belirleyip sunmasının etkileşimine bağlı olduğunu belirtmektedirler. Bu etkileşimleri bütüncül olarak ele alan ve meta kuramsal bir çalışma olan Sistemler Kuramı Çerçeve Çalışması'nda Patton ve McMahon, (2006), daha çok kariyer gelişim kuramlarının pozitivist ve yapılandırmacı olanlarının katkılarını birleştirmeye amaçlamışlardır. Bu çalışmaya göre kariyer gelişimini etkileyen etmenler aşağıdaki gibi özetlenmektedir. *Bireysel sistem*; cinsiyet, değerler, sağlık, ilgi, inançlar, kişilik, çalışma dünyasına ilişkin bilgiler, yaş, kendilik algısı, fiziksel kapasite, etnik durum gibi bir dizi özellikten oluşmaktadır. *Sosyal sistem*; aile, akranlar, eğitim kurumları, medya,

çalışma yerleri, toplumdaki gruplar gibi –sosyal yapılardan oluşmaktadır. *Çevresel-toplumsal sistem* ise; politik kararlar, tarihsel eğilimler, iş dünyası, coğrafi koşullar, sosyo-ekonomik düzey, küreselleşme ve benzeri öğelerden oluşmaktadır. Bu etmenlere şans etmenlerini ekleyen Korkut-Owen (2008) kariyer gelişimi ve seçimi etkileyen etmenleri, bireysel, sosyal, yasal/sistemle ilgili etmenler ve şans olarak dört büyük grupta ele almaktadır. Aslında bu özelliklerin etkileşimi bir bireyin kariyer seçimi üzerinde etkili olmaktadır. Bu etmenlerin bazıları bazı bireylerde daha baskın bir role sahip olsa da sıklıkla bu etmelerin süreç içindeki etkileşimleri bireyin karar verişinde belirleyici olmaktadır.

Bireysel etmenler. Kariyer seçiminde bireyin ilgi, yetenek, değer, amaç, beklenti, akademik başarı, kişilik özellikleri, cinsiyet, fiziksel özellikler, bireyin kendisi ve mesleklerle ilgili algılamaları, deneyimleri, kariyer olgunluğu, öz yeterlik gibi özellikleri son derece belirleyici bir rol oynamaktadır. Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin okudukları bölümleri seçme nedenlerinin en üstünde mesleğe duyulan ilgi, üniversiteye giriş sınav puanının okunan bölüme yetmesi, seçilen alanın kişilik özelliklerine uygun olması ve iş bulma olanağının yüksek olması yer almaktadır. Bu nedenlerden birinci ve üçüncüsü bireysel etmenler içinde yer almaktadır. Tataroğlu, Özgen ve Alkan (2011) tarafından matematik öğretmenliği bölümünü kazanan öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının nerdeyse yarısının bu bölümü alana duydukları ilgi nedeniyle seçtikleri, yaklaşık beşte birinin puanları diğer tercihlerine yetmediği için seçtikleri görülmüştür.

Sosyal etmenler. Aile, kültür, gelenekler, toplumsal cinsiyet, medya gibi kariyer seçimini etkileyen etmenler bu grupta ele alınmaktadır. Sosyolojik yanı kadar psikolojik boyutları da olan bu etmenlerden öncelikle ailesel etmenler üzerinde durulmaktadır. Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada sosyal etmenlerin bölüm seçmede orta sıralarda etkili olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre bölüm seçme konusunda ailelerinden daha fazla etkilendikleri ve seçilen bölümün cinsiyete uygunluğuna daha fazla önem verdikleri bulunmuştur. Hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerle Tunç, Akansel ve Özdemir (2007) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin üçte birinin sosyal bir etmen olan yakın çevre ve aileleri tarafından mesleğe yönlendirildikleri bulunmuştur. Clutter (2010) bireyin kariyer seçimi üzerinde en güçlü etmenin ailesi olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar da, ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre yapılan kariyer seçimin değiştiğini göstermektedir. Örneğin eğitim fakültelerine yönelenlerin çoğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları bulunmuştur (Akbayır, 2003; Erden, 1995). Bahar (2002) da İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF), Eğitim Fakültesi ve Tıp Fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve İİBF öğrencilerinin daha çok yüksek sosyo-ekonomik düzeyden geldiğini bulmuştur. Bu bulgular öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik düzeyleri olan ailelerden gelmeleri ile seçtikleri fakülteler arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin özellikler. İçinde yaşanan toplumun politik yapısı, yönetim biçimi, yasalar, eğitim sistemi, eğitime (örn., Yükseköğretime Geçiş Sınavı, Lisansa Yerleştirme Sınavı, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı gibi) ve işe geçişle ilgili sınavlar (örn., Kamu Personel Seçme Sınavı) , iş bulma olanakları, iş piyasası, ekonomik koşulları kadar bireyin karar vermek durumunda olduğu zamana dek alınan yasal kararlar, eğitim kurumlarına ya da işe girmeye ilgili politikalar, sınavlar da kariyer seçimini etkileyebilmektedir. Bu tür bilgilere kitaplardan, bireylerden, gazetelerden erişilebileceği gibi üniversitelerin İnternet sayfalarından, Türkiye İş Kurumu (İŞKUR), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Ölçme, Seçme ve yerleştirme Merkezi (ÖSYM) gibi resmi kurumların İnternet sayfaların edinmek de mümkündür. . Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen diğer bir sonuca göre alınan puanın bu bölüme yetmesi ve iş bulma olanağının yüksekliği üniversite öğrencilerinin

bölüm seçme nedenleri arasında ikinci ve dördüncü neden olarak bulunmuştur. Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının yarısından fazlası bölümü seçme nedenini puanlarının bu bölüme yetmesi olarak göstermektedir. Tataroğlu, Özgen ve Alkan (2011) tarafından yapılan çalışmada ise matematik öğretmenliği adaylarının yaklaşık beşte birinin bölümlerini puanları bu bölüme yettiği için seçtiklerini ifade etmektedirler. Sonuç olarak sisteme ilişkin etmenler bölüm seçmede önemli rol oynamaktadır.

Şans: Bazen kariyer tercihleri bireyin özel seçimlerinden çok koşullara ve fırsatlara dayalı olabilir. Kariyer seçimini etkileyen etmenlerden birisi de kontrol edilemeyen, beklenmeyen olaylar, umulmadık karşılaşmalar, doğal olaylar (yangın, sel, deprem vb.), savaşlar, kazalar/hastalıklar, son anda değişen yasal koşullar, dünya ya da ülke ekonomisinde oluşan eğilimler, ekonomik ya da politik krizler gibi şans etmenleridir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin % 6'sı kısmı bölüm seçiminde şans etmeninin önemli olduğunu belirtmişlerdir (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012).

Aslında bu etmenlerin hepsi bireyin kendisini tanınması, ülkesindeki sosyal etmenlerin, sistemle ilgili olarak eğitim ve iş olanaklarının farkında olması ve şans etmenini de dikkate alması gerektiğiyle de ilgilidir. Bireyin bu etmenleri göz önüne alarak kariyer kararına varması ve kariyer planı yapması beklenmektedir.

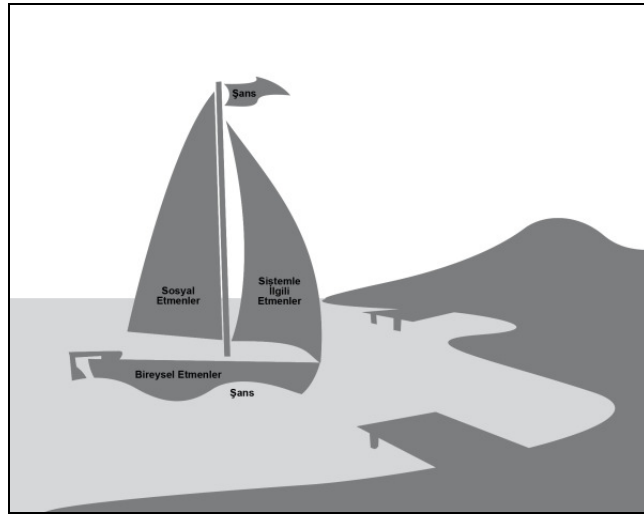
Kariyer planlama sadece öğrencilikte olmayıp sürekli öğrenilen ve geliştirilen, yaşam boyu süren bir süreçtir. Kariyer planlamanın bireylerin kendilerini olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili isabetli biçimde düşüncelerini sağlama, geleceği kolay bir şekilde formüle etme ve düzenleme, istenilen amaca ulaşmak için bireyi yönlendirme ve güdüleme gibi farklı yararları vardır. Kariyer planı yapmada önemli olan unsurları farklı biçimlerde belirtenler olsa da temel olarak üç unsur olduğu düşünülmektedir. **Kendini keşif:** Bireyin kendi özelliklerini keşfetmesiyle ilgili boyuttur. **Eğitim/iş olasılıklarını araştırma:** Bireyin, kendisinin, ailesinin, içinde yaşadığı toplumun özelliklerini dikkate alarak eğitim ve iş olanaklarını öğrenmesiyle ilgili boyuttur. **Karar verme ve hedef oluşturma:** Bu unsur, ilk iki boyuttan elde ettiği bilgilere dayalı olarak bireyin karar vermesi ve hedef oluşturmaya ile ilgilidir. Bu boyutta birey alacağı kararın olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirmek durumundadır. Karar verme, aslında, bir dizi seçenek arasından her bir seçeneğin getirebileceği olumlu sonuçları (faydalar) ve olumsuz sonuçları (maliyet ya da zarar) karşılaştırmak suretiyle bir seçeneği bilinçli olarak tercih etmektir. Bu süreç her zaman akılcı ya da planlı olmayabilir. Bazen de bireyler kariyer konusunda kararsızlık yaşayabilir ve bu süreci rahat atlatabilirler. Karar aldıktan sonra bireyin aldığı karara dayalı olan bir hedef belirlemesi beklenir. Hedef oluşturduktan sonra eğitsel ve kariyer planlamasına geçilebilir. Eğitsel ve kariyer planlaması, bireyin hedef olarak ortaya koyduğu eğitime ya da mesleğe ulaşmak için yapması gerekenlerle ilgilidir. Bireyin kısa ve uzun vadeli hedeflerini belirlemesi, karar verme sürecinin bir parçasıdır. Hedeflerin yazılması daha fazla işe yararsa da bazen bunların düşünülmesi ve dile getirilmeleri de yeterlidir. İyi bir hedefin özelliklerinin basit, anında harekete geçirilebilir ve istenir, gerçekleştirilebilir, ölçülebilir ve kontrol edilebilir olması gerekmektedir (Wulbolding, 1998). O nedenle plan yapılırken hedefin bu özelliklere uygunluğunun test edilmesi önemlidir.

Kariyer Yelkenlisi Modeli

Kariyer planlamada yardımcı olabilecek yurt dışında geliştirilmiş modeller olsa da Türkiye'de geliştirilmiş bir modele rastlanmadığı için bir model geliştirmenin anlamlı olacağı düşünülmüş ve Korkut-Owen ve arkadaşları tarafından 2010 yılından itibaren KYM geliştirilmeye başlanmıştır. KYM, kariyer seçimi etkileyen bireysel, sosyal, politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin özellikler ve şans etmenlerine temellendirilerek geliştirilmiştir. Model, bireyin önce kendini ve fırsatlarını keşfederek

kariyer hedeflerini belirlemesi ve kararlar alabilmesi sürecini ele almaktadır. Modelde kariyer seçme süreci, metaforik olarak rotasını belirlemeye çalışan ve bu rotada ilerlemek isteyen bir yelkenlinin yolculuğuna benzetilmektedir. Bireylerin kariyer yolculuklarının yönünü belirleyen önemli etkenlerden olan *bireysel özellikleri* kariyer yelkenlisinin gövdesi biçiminde sembolleştirilmiştir. Kariyer seçimi ve kariyer gelişimi etkileyen etmenlerin ikincisi olan *sosyal özellikler* modelde, kariyer yelkenlisinin bir yelkeni ile temsil edilmektedir. Yelkenlinin ikinci yelkeni de *politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin (sistemik) özellikleri* simgelemektedir. Yelkenlinin hareket etmesi için gereken; ancak kontrol edilemeyen ve ön görülemeyen rüzgar ve dalga etkisi, yadsınmaması gereken bir etmeni, başka deyişle *şansı* temsil etmektedir.

Modelde dört boyut ve onların etkileşimleri çerçevesinde karar verme süreçleri de dikkate alınmaktadır. Kariyer danışmanlığının kendini tanıma, eğitimsel ve kariyer olanaklarının farkına varma ve kariyer planlaması biçimindeki tüm aşamaları bu modelde yer almaktadır. KYM, yapılandırmacı görüşlerde savunulduğu gibi bireylerin kendi hikayelerini oluşturarak gitmeyi istedikleri limanı belirlemelerini sağlamaya dayalı tekniklerle zenginleştirilmiştir. Psikolojik danışmanlar her boyut için önceden geliştirilmiş test dışı teknikleri kullanabilir ya da kendileri koşullara göre etkinlik geliştirebilirler.



Şekil 1: Kariyer Yelkenlisi Modeli (Korkut-Owen ve ark., 2010).

Model geliştirilirken, bir dizi kuram, model ve yaklaşımdan esinlenilmiştir. Bunlardan ilki Patton ve McMahon (2006) tarafından geliştirilen *Sistem Kuramı*'dır. Sistem kuramı Bronfenbrenner'in (1994) ekolojik bakış açısına dayanarak oluşturulmuş ve kariyer gelişimini etkileyen etmenler, bireysel, sosyal ve çevresel-toplumsal sistemler olarak tanımlanmıştır. KYM geliştirilirken bu ayrımlardan yararlanılmıştır. Yine Bronfenbrenner'in (1994) bireylerin kişilerarası ilişkiler ve daha geniş bir sosyoölkültürel düzeylerde yer alan pek çok etmene dayalı olarak geliştirdiğini vurgulayan ekolojik bakış açısından yararlanan Cook, Heppner ve O'Brien'in (2002) kariyer gelişimiyle ilgili görüşleri de model oluşum sürecinde etkili olmuştur. Modelin oluşturulma aşamasında Mitchell, Levin ve Krumboltz (1999) tarafından önerilen *Planlanmış Şans Kuramı'nın* (Planned Happenstance Theory) şans ile ilgili görüşlerinden de yararlanılmıştır. Planlanmış Şans Kuramı'na göre bireyler kariyer seçimleri ve kariyer yaşamları boyunca farklı planlanmamış yaşam olaylarından ve durumlarından etkilenmektedirler. Bireylerin çevredeki kariyer fırsatlarına açık olmaları mesajı veren kuramın bu

yanı KYM geliştirilirken şans etmeni olarak ele alınmıştır. Mesleki Teleskop Modeli (Amundson, Poehnell ve Pattern, 2005), KYM'nin oluşturulması sürecinde en etkili olan modeldir. Model bir teker diyagramı aracılığı ile bir dizi alıştırmayı yaptırarak bireylerin kişisel ve iş dünyasına ilişkin bilgileri organize etmesine yardımcı olmaktadır. Patton (2005), yapılandırmacı bakış açısından bakıldığında bireyin kariyerle ilgili yeterliliklerini geliştirmesinin sadece kendisiyle, iç dünyasıyla ve bağlamla ilgili bilgilerini sıralaması gibi bilişsel bir etkinlikten çok daha fazlası olduğunu belirtmektedir. *Yapılandırmacı yaklaşım*, çoklu anlamların ve gerçeklerin olduğuna inanmaktadır (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). Dolayısıyla birey bilgileri işlerken kendine uygun olan bilgi ve becerilere göre yapılandırmaktadır. KYM'de de bireyin kendisi, iş dünyası ve yaşam alanına ilişkin bilgilerini işleme, kendi öyküsünü yazması ve ona göre ulaşacağı 'liman'ları belirlemesini kolaylaştırmak planlanmaktadır. Bu amaçla test dışı teknikler kullanılmaktadır.

Test Dışı Teknikler

Psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki değerlendirmeler, teste dayalı, (nicel -formal) ve test dışı (nitel - informal) değerlendirmeler olarak gruplanmaktadır. Her iki tür değerlendirmenin de güçlü ve zayıf yanları vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde hem test verilmesini daha fazla önemseyen modern yaklaşımlara hem de test dışı teknikleri de kullanmak gerektiğini söyleyen post modern yaklaşımlara dengeli olarak yer vermek çok önemli görünmektedir (Korkut-Owen ve Niles, 2011). Bu model yapılandırmacı yaklaşımlara dayandırıldığı için daha çok test dışı, nitel (informal) değerlendirmelere yer verilmektedir. Brott'ın (2004) yapılandırmacı yaklaşımlar olarak adlandırdığı bu teknikler niteliksel değerlendirmeler olarak da anılmaktadır. Öğrencilerin/danışanların özelliklerine ve gereksinimlerine göre test dışı tekniklerin kullanılması daha etkili olmaktadır. Bu teknikler, değerlendirme etkinliklerinin değişme sürecinin dışında olmaması onun yerine öğrencilerin/danışanların kendilerini keşfetmeleri ve bazı konularda bilgilendirilmelerine yol açacak biçimde danışma sürecinin içinde harmanlanmış olarak yer almalarının daha iyi olduğu (Drum, 1992) görüşüyle örtüşmektedir. Niteliksel ya da test dışı teknikler, uzmana dayalı değerlendirmeler yerine danışan ve danışmanın işbirliği içinde olduğu bir değerlendirme fırsatı vermektedir. Böylece geleneksel yaklaşımdaki doğrusal bakış, daha açık deyişle "testi ver ve sonucu söyle" bakış açısı yerine süreç daha önemli hale gelmektedir. Bu tip değerlendirmeler aracılığı ile birey ve danışman daha esnek bir iletişime geçebilmekte ve danışan bireysel öyküsünü kolaylıkla anlatabilmektedir (Savickas, 1993). Bu nedenle kariyer psikolojik danışmanlığında test dışı / niteliksel tekniklerin kullanılmasının kuramsal temelini tartışarak bu teknikleri açıklayan kaynaklara (McMahon ve Patton, 2002) rastlanmaktadır.

Bu teknikleri kullanmanın avantajları arasında bireyin kendisini keşfetmeye yol açması, kullanımının esnekliği, ucuz hatta bedava olması, kaygıyı azaltıcı olması bazen hiç materyal gerektirmemesi vardır. Dez-avantajları arasında ise öznel olması, geliştirilme sürecindeki zorluklar, yorumlamanın özel dikkat gerektirmesi sayılabilir. Goldman'a (1992) göre oyunlar ve uyarıcı etkinlikler içermekte olan test dışı teknikler, standartlaştırılmış testlerden farklı olarak esnek, açık uçlu, bütüncül olma ve istatistiksel olmama özelliği gösterirler. Test dışı tekniklerde bazıları kart sıralama tekniği, genogramlar, ilk anılar, yaşam alanı haritası, iki seçenektan birini seçmeye zorlayan etkinlikler, zaman çizgisi, hayal tekniği, metaforlar, anketler örnek olarak verilebilir (Korkut-Owen, Owen ve Kararımak, 2013). Modeli kullanmayı planlayan okul psikolojik danışmanları önce çalıştıkları öğrencilere modelle ilgili bilgi verebilirler. Ardından bu süreçte bireylerin keşfetmeleri gereken alanlarla ilgili hazırlanmış etkinlikler kullanılabilirler ya da kendileri etkinlikler geliştirebilirler. En sonunda psikolojik danışmanların, öğrencilerin ulaşmak istedikleri limanları belirlemeleri ve ona göre yazılı bir kariyer planı yapmalarını sağlamaları bu modelin nihai amacıdır.

Bu model ilk olarak alan değiştirmeyi dūřünen 11 üniversite öğrencisine uygulanmış (Korkut Owen ve ark., 2010), sonunda modele ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir. Deęerlendirme sonuçlarına göre katılımcıların modeli, eğlenceli, anlamlı, kendileri ile ilgili farkındalık yaratan, karar vermeye yardımcı olabilecek özellikte bulmuşlardır. Ayrıca model sayesinde řans etmeninin rolünü farkettilerini belirtmişlerdir. Yapılan diğer bir çalışmada Rehberlik dersi alan 22 öğrenciye model anlatılmış, her boyuta ilişkin birer test dışı teknik uygulandıktan sonra modelle ilgili görüşleri toplanmıştır (Korkut-Owen, Arıcı, Demirtař-Zorbaz ve Mutlu, 2012). Elde edilen sonuçlara göre model anlaşılabilir, anlamlı, kariyer seğimini etkileyen tüm etmenleri toptan görmeye yarayan, eğlenceli bulunmuş ve řans etmenini fark ettirmesi vurgulanmıştır. Modeli tanıtma ya da yayımlanana ilişkin birisi ABD’de diğeri İrlanda’da yayınlanan iki makale hazırlanmıştır Korkut-Owen, Arıcı, Demirtař-Zorbaz ve Mutlu, 2014; Korkut-Owen, Demirtař-Zorbaz ve Mutlu, 2015).

Yöntem

Bu araştırmada veri toplamak için nitel araştırma yaklaşımına dayalı olan odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılardan KYM değerlendirme formunu da doldurmaları istenmiştir. Nitel araştırma, tüme varımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıma üzerine odaklanmaktadır. Nitel çalışmalarda veri toplanmasında kullanılan yollardan birisi de odak grup görüşmesidir. Odak grup görüşmelerinin amacı, belli bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, eğilimlerine, dūřüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, ayrıntılı ve çok boyutlu bilgi edinmektir (Freeman, 2006). Odak grup görüşmeleri genel olarak dört aşamada geręekleřtirilmektedir: İlk aşamada, araştırmacı araştıracadı konuyu belirler ve sınırlarını çizerken ikinci aşamada araştırmaya katılacak bireylerin özellikleri, görüşmede kullanılacak ana başlıklar, sorulacak sorular belirlenmektedir. Ardından yer ve zaman, kayıt alma koşullarının netleştirilmesi ve görüşmenin geręekleřtirilmesi aşaması gelir. Son aşama görüşmenin özetlenmesi, analiz edilmesi, verilerin gözden geğirilerek rapor yazılması aşamasıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oęuz, 2011).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları bir vakıf üniversitenin Psikolojik Danışma ve Rehberlik anabilim dalında eğitim gören, Mesleki Rehberlik ve Mesleki Rehberlik Uygulamaları derslerini alan 12 gönüllü öğrencidir. 2013-2014 Bahar Döneminin başında öğrencilere duyuru yapılarak dönem sonunda gönüllü öğrencilerle KYM ile ilgili bir odak grup çalışması yapılacağı ilan edilmiştir. Gönüllü öğrencilerden görüşme zamanı uygun olan toplam beş erkek yedi kadın öğrenci çalışmaya alınmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.2’dir.

İşlem Yolu

Bu araştırmada odak grup çalışması için Çokluk, Yılmaz ve Oğuz (2011) tarafından önerilen ve yukarıda özetlenen sıra izlenmiştir. Önce modele temelli dört açık uçlu soru hazırlanmış ve dolayısıyla yapılandırılmış soru tipi kullanılmıştır. En sonra başka fikirleri olanların paylaşmaları için kapanış sorusu hazırlanmıştır. Sorulan açık uçlu sorular şunlardır: Modelin kullanılabilirliğine ilişkin fikirleriniz neler? Modelde ne tür başka benzetmeler kullanılabilir? Başka hangi özelliklere daha bakılabilir? Gelecekte öğrencilerinizle kullanabilir misiniz? Nasıl? Ardından gönüllü olan öğrenciler belirlenmiş, dönem bitince öğrencilerle zaman ve yer ayarlaması yapılmıştır. Ders gereği modelden haberdar olan öğrencilere önce modelle ilgili kısa bir anımsatma yapılarak modelle ilgili mini uygulamalar yapılmıştır. Ardından modeli değerlendirmeleri için hazırlanan formu doldurmaları

istenmiştir. Bu kısım, yaklaşık bir buçuk saat kadar sürmüştür. Ardından sesli kayıt alınarak gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık bir saat sürmüştür. Bu kısımda modelin daha da geliştirilmesine ilişkin tartışmaları sağlanmıştır.

KYM Değerlendirme Formu. Modeli değerlendirmeye dayalı toplam 10 sorudan oluşan form beşli dereceleme ile yanıtlanmaktadır. Maddelere verilen puanların ortalamasının beşe yaklaşması o maddeye verilen değeri göstermektedir. Formda yer alan maddeler Tablo 1 'de yer almaktadır.

Verilerin Analizi

KYM değerlendirme formunun sonuçları için ortalamalar kullanılmıştır. Odak görüşme ile ilgili bulgular nitel çalışma olması nedeniyle katılımcıların ifadeleri üzerinden sunulmuştur. Kasetten tartışmalar dinlenmiş ve belirtilen ana noktalarla ilgili notlar alınmıştır.

Bulgular

Bulgular iki grup halinde sunulmuştur. İlk grupta odak grup görüşmesinden, ikinci grupta ise KYM değerlendirme formundan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Odak Grup Görüşmesi Sonuçları

Modelin kullanılabilirliğine ilişkin fikirlerinin neler olduğu sorusuna verilen yanıtlar çeşitlilik gösterse de bazı ortaklıklar göstermektedir. En sık dile getirilen ifadeler modelin yelkenli ile temsil edilmesinin dolayısıyla görsel yanının ilgi ve merak uyandırıcı olması, kolay, pratik, eğlenceli bulunması üzerinedir. Tartışmada modelin şans etmeninin rolüne dikkat çekmesi anlamlı bulunmuş ve sistemle ilgili etmenlerle şansın iç içe olabildiğine dikkat çekilmiştir. Ülke gerçeklerine uygun bulunduğu belirtilen modelin kullanışlı olduğu üzerinde durulmuştur. Modelin kullanılabilirliği ile ilgili belirtilen cümlelerden bazıları şunlardır:

“Yelkenli çok güzel fikir. Şans ve sistemle ilgili etmenler güzel. Ülkemize daha uygun”

“Merak uyandırıcı. Sonrasını merak ediyorsun”

“Eğlenceli, pratik. Biraz zaman alıcı olabilir”

“Şans ve sistemle ilgili etmenler çok iç içe olabiliyor”

Modelde başka ne tür benzetmelerin kullanılabileceği sorusunun tartışmasında özellikle şans etmeninin ve varılmak istenen liman(lar)ın (aslında farklı mesleklerin) simgelenmesine eklenebilecek bazı ilginç fikirler verilmiştir. Şans etmenine rüzgar, dalgalar ve akıntılara ek olarak varılmak istenen limanla ilgili zorlukların limanın yakınındaki kayalıklarla simgelenebileceği ifade edilmiştir. Limanlarla ilgili kullanılabilecek bir benzetme önerisi ise liman girişine konacak yeşil ve kırmızı ışıklar olarak belirtilmiştir. Ardından bu ışıklardan yeşil ışığın limanın güvenli olduğunu ve dolayısıyla kolay ulaşılabilirliğini simgelemesi; kırmızı ışığın ise aksini simgelemesi tartışılmıştır. Bir diğer tartışma yeşil ışığın o limanda iş bulma olanağının yüksekliğini simgelemesi doğrultusunda olmuştur. Modelde kullanılabilecek diğer benzetmelerle ilgili katılımcıların cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Şans etmeninde liman önündeki kayalıklardan söz edilebilir.”

“Dalgalı deniz, bireyin dışında gelişen ölüm, savaş vb. simgeleyebilir”.

“Liman girişine yeşil ve kırmızı ışık konabilir. Yeşil limana ulaşmanın kolay, kırmızı zor olduğunu simgeleyebilir.

Başka hangi özelliklere bakılabileceği sorusunun tartışmasında şans etmeninin daha fazla vurgulanabileceği üzerinde durulmuştur. Tartışmada bireysel ve sosyal etmenler üzerinde çok durulduğu sistemle ilgili kısmın daha da güçlendirilebileceğinden belirtilmiştir. Bunların yanı sıra bireylerin meslekleri ne kadar bildiklerine bakılmasının öneminden de söz edilmiştir. Farklı olarak hangi özelliklere bakılabileceği sorusuna tartışma sırasında yeni bir açıklama getirilmese de güçlendirilmesi gereken yerler belirtilmiştir. Bu konudaki cümlelere aşağıda bir örnek verilmiştir.

“Şans etmeni daha fazla vurgulanabilir. Bireysel ve sosyal etmenler üzerinde çok duruluyor.”

Dördüncü soru olan “Gelecekte öğrencilerinizle kullanabilir misiniz? Nasıl? ” sorusunun tartışmasına hepsi kullanabileceklerini belirtmiş ve bazı öneriler vermişlerdir. Modelin lise öğrencilerine özellikle son sınıftakilere daha uygun olabileceği ve model program haline getirilerek haftalara bölerek kullanılabileceği üzerinde durulmuştur. Görsel oluşu ve çok fazla zaman almaması nedeniyle liselilerin ilgisini çekeceği belirtilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlardan bazıları şunlardır:

“Kullanırım. Çok yönlü tanıtım sağlıyor. Görselliğini de severler.”

“Kullanırım. Zaman alacağı için çok kişiye uygulanabilir mi diye düşünüyorum”

“Kullanılabilir. Haftalara bölerek öğrencilere uygulanabilir. Kararsızlara uygulanabilir.”

“ Kesinlikle kullanırım. Derste gördüğümüz diğer modellere göre görece daha kısa, zaman kazandırıcı.”

Kapanışla ilgili “Başka söyleyecekleriniz var mı?” biçimindeki soruya verilen yanıtlar modelin yaratıcı olması, çok yönlü olması, kişileri katılmaya desteklemesi biçiminde sıralanmıştır. Kapanışla ilgili söylenen cümlelere örnekler verilmiştir.

“Çok liman olması ilginç. Tek limana gideriz sanmıştım ama etmenlere göre yelkenliyi yönlendirip liman seçebiliyoruz.”

“Herkesin kendi yelkenlisi var istediğimiz limana göre biz ulaşabiliriz. Yaratıcıydı.”

“Bu modeli gördüğüm için şanslıyım. Ben de yaratıcılığımı kullanabilirim.”

Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar

KYM değerlendirme formuna verilen yanıtlar en yüksek puan verilenden en az olan doğru sıralanmıştır. Tablo 1’de KYM değerlendirme formundaki maddeler ve maddelere verilen yanıtların ortalamaları sunulmuştur.

Modeli değerlendirme formunda en yüksek ortalamayı (4.66) modelin yelkenli olarak simgelenmesinin anlamayı kolaylaştırıcı görünmesi (4.66) ve şans (4.66) etmenini fark ettirebileceği maddeleri almıştır. Modelin eğlenceli olduğu (4.58), kariyer kararı vermekte yardımcı olabileceği (4.58) ve yelkenli olarak simgelenmesi anlamlı olduğu (4.58) maddelerine de yüksek puan verilmiştir. Ardından gelen maddeler, modelin bireye kendisiyle ilgili bazı özelliklerini (4.33), ailenin etkisini fark ettirebileceği (4.17), kariyer kararlarını etkileyen etmenleri toptan görmeyi sağlayabileceği (4.08) ile ilgili olanlardır. Sistemle ilgili etmenleri fark ettirebilmesi (3.66) ile eğitimler ve kariyer seçenekleri araştırmasını sağlayabileceği (3.42) maddeleri görece düşük puan verilen maddeler olmuştur.

Tartışma

Tartışmalar da bulgulara paralel olarak iki grup halinde sunulmuştur. *Odak grup* tarafından ilk tartışma sorusu olan modelin kullanılabilirliği ile ilgili verilen tartışmalar içinde şans etmeni ile sistemle ilgili etmenlerin iç içe olmasına dikkat çekilmesi çok anlamlı bir geri bildirimdir. Model tanıtılırken bu bilgiye yer verilmesinin çok anlamlı olacağı düşünülmektedir. Modelde

Tablo 1
KYM Değerlendirme Formu'na Verilen Yanıtların Ortalamaları

Maddeler	Ortalama
Kariyer kararlarını etkileyen etmenlerin yelkenli olarak simgelenmesi anlamayı kolaylaştırıcı görünüyor	4.66
Şans etmeninin kariyer kararlarındaki etkisini fark ettirebilir.	4.66
Kariyer kararları etkileyen etmenlerin yelkenli olarak simgelenmesi aracılığı ile çalışılması fikri eğlenceli görünüyor.	4.58
Model kariyer kararı vermekte yardımcı olabilir.	4.58
Kariyer kararları etkileyen etmenlerin yelkenli olarak simgelenmesi anlamli görünüyor.	4.50
Bireyin kendisiyle ilgili bazı özelliklerini öğrenmesini sağlayabilir.	4.33
Ailelerin kariyer kararlarındaki etkisini bireye fark ettirebilir.	4.17
Kariyer kararları etkileyen etmenlerin yelkenli olarak simgelenmesi onları toptan görme fırsatı verebilir.	4.08
Sistemin, yasal yapının, yönetim biçiminin , kariyer kararlarındaki etkisini fark ettirebilir.	3.66
Bireyin alabileceği eğitimler ve kariyer seçenekleri araştırmasını sağlayabilir.	3.42

kullanılabilecek diğer benzetmelerin neler olabileceğine ilişkin tartışmalardaki fikirler de modeli geliştirici niteliktedir. En anlamlı görünen ek benzetmenin varılması planlanan limanların (meslekler) girişine konabilecek yeşil ve kırmızı ışıklar olduğu düşünülmektedir. Kariyer planında belli bir limana varmak isteyen bireyin o limana yönelmeden önce limanla ilgili ayrıntılı bilgi edinmesinin önemini göstermesi açısından bu benzetme modelin açıklanması sırasında kullanılabilir. Özellikle o limandaki iş bulma olanaklarının araştırılması ve ona göre o limana yönelmenin daha gerçekçi olacağı vurgulanması daha işlevsel olabilir. Başka hangi özelliklerin yoklanabileceği ile ilgili tartışmalarda yeni bir özellik belirtilmemiştir. Onun yerine şans ve sistemle ilgili etmenlerin üzerinde bireysel ve sosyal etmenler gibi daha fazla vurgulanabileceği üzerinde durulması dikkat çekicidir. Modelin tanıtımında bu alanlara yeterince durulmadığı geri bildirim dikkate alınması gereken anlamlı bir geri bildirimdir. Gelecekte modeli öğrencileriyle kullanıp kullanamayacakları ile ilgili tartışmada katılımcılar, özellikle ortaöğretime devam eden öğrencilerle kullanabileceklerini belirtmişlerdir., Modelin program haline getirilebileceği ve haftalara bölünerek her boyut üzerinde durulabileceği de önerilmiştir.

Modeli *değerlendirme formunda* en yüksek ortalamayı alan maddelerden ilki modelin yelkenli olarak simgelenmesinin anlamayı kolaylaştırıcılığı ile ilgili olanıdır. Bu değerlendirme modelin görsel olarak yelkenli olarak simgelenmesinin kariyer seçimini etkileyen etmenlerin etkileşimini anlamada işe yarabileceği biçiminde yorumlanmıştır. İkinci en yüksek ortalamayı alan madde, KYM'nin şans etmeninin rolünü fark ettirmesiyle ilgilidir. Mitchell, Levin ve Krumboltz (1999) tarafından belirtildiği gibi şans faktörü aslında kariyer psikolojik danışmanlar tarafından fazla vurgulanmamaktadır. Oysa yapılan bazı çalışmalar kariyer kararlarında şansın rolünü göstermektedir. Örneğin Bright, Pryor ve Harpham (2005) tarafından lise ve üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada katılımcıların yaklaşık onda yedisi kariyer kararlarında şansın rol oynadığını belirtmişlerdir. Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin bölüm seçmelerinde şans etmeninin de rolü olduğu bulgusuna ulaşılmışsa da bu konuyla ilgili Türkiye'de yapılmış fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Katılımcıların modelin şans etmenini vurgulaması üzerinde durmaları aslında bu etmenin rolünü fark etmeleri olarak yorumlanmış ve modelde olmasının yerinde olduğuna karar verilmiştir.

Kariyer karar vermek gibi kaygı verici bir sürecin daha az kaygıyla, anlamlı olarak yaşanması bireyin de sürece katıldığı uygulamalarda olası olmaktadır. KYM'nin eğlenceli bulunması bu anlamda önemli görünmektedir. Katılımcıların modeli eğlenceli bulmaları, kariyer karar vermeye yardımcı olacağını düşünmeleri ve anlamlı bulmaları uygulamalarda işe yarayabileceği biçiminde yorumlanmıştır. Değerlendirmede dördün üzerinde ortalama alan maddeler modelin bireyin

kendisiyle, ailenin etkisiyle ilgili farkındalığı artırabileceği ve kariyer kararlarını etkileyen etmenleri toptan görmeyi sağlayabileceği ile ilgili olanlardır. Katılımcılar modelin bu anlamda da işe yaracağını düşünmüşlerdir. Görece düşük puan alan iki madde ise modelle ilgili üzerinde daha fazla durulması gereken noktaları göstermesi açısından önemli olarak değerlendirilmiştir. İki madde de aslında sistemle ilgilidir. Modelin ülkenin yönetim biçiminin ve yasal yapısının kariyer seçimindeki rolünü fark ettirebileceği ile ilgili olan maddeye verilen (3.66) puan ortalamasına bakıldığında bu modelin uygulanması sürecinde ülke gerçeklerine daha fazla dikkat çeken bilgilerin verilmesinin önemi görülmektedir. Son maddeye göre alınabilecek eğitimler ve ülkedeki kariyer seçeneklerle ilgili daha fazla bilgi vermenin ya da öğrencilerden bu konuda nasıl ve nereden (örn., basılı kaynaklardan, İŞKUR, TÜİK, ÖSYM gibi kurumların İnternet sayfalarından) daha fazla bilgi toplanabileceğinin öğretilmesinin gerekli olduğuna karar verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak KYM bir dizi yaklaşımdan yararlanılarak bireysel, sosyal, sistemle ve şansla ilgili etmenlerinin etkileşimi ve karar verme süreci üzerine temellendirilmiştir. Değerlendirmelerin test dışı teknikler aracılığı ile yapıldığı modelde, yapılandırmacı yaklaşım tarafından önerildiği gibi herkesin kendi kariyer öyküsünü oluşturduğu fikri savunulmaktadır. Herkesin kariyer gelişimi bir deniz yolculuğuna benzetilip bu modelin uygulanmasında bireyler, iyi denizcilerin yaptığı gibi yolculuklarını tamamlamak için oluşan değişikliklere göre kendilerini ayarlamaları gerekebileceği konusunda cesaretlendirilirler. Modelin değerlendirilmesiyle ilgili sonuçlarına bakıldığında modelin yelkenli olarak simgelenmesinin kariyer seçimini etkileyen etmenlerin etkileşimini anlamada işe yarabileceği düşünülmektedir. Odak gruptan elde edilen verilerden model tanıtılırken ve kullanılırken üzerinde durulabilecek bazı yeni fikirler edinilmiştir. Elde edilen bu değerlendirmeler, okullarda mesleki rehberlik uygulamaları yapılırken KYM'nin kullanılabileceği biçiminde yorumlanmıştır.

KYM, yapılandırmacı yaklaşım tarafından önerildiği gibi herkesin kendi kariyer öyküsünü oluşturduğu fikri savunulmaktadır. Herkesin kariyer gelişimi bir deniz yolculuğuna benzetilip bireyler, yolculuklarını tamamlamak için oluşan değişikliklere göre kendilerini ayarlamaları konusunda cesaretlendirilmeleri önemsenmektedir. Okul psikolojik danışmanları KYM'nin her boyutuyla ilgili öğrencileri değerlendirebilmek için hazır olan, Türkiye'ye özgü geliştirilmiş test dışı tekniklere göre hazırlanmış etkinlikleri kullanabilirler (örn., Erkan, 2011; Erkan, 2012; Korkut-Owen, Owen ve Kararımak, 2013; Külahoğlu, 2011, Milli Eğitim Bakanlığı, 2011). Psikolojik danışmanlar öğrencilerin kariyer kararı vermeleri sürecini hızlandırmak için kendileri de amaca uygun etkinlikler geliştirebilirler. Modelin etkililiği ile ilgili çalışmalar da yapılabilir. Bu modeli kullanan psikolojik danışmanlar, modeli kullandıkları öğrencilerden değerlendirme alabilirler. Ayrıca kariyer planı yapan öğrencileri izleyerek ne kadarının planladıkları limanlara ulaşabildikleri, limanlara ulaşma sürecinde neler yaşadıkları ile ilgili bilgi toplanabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklarından birisi az sayıdaki bireyle çalışılmış olmasıdır. Bunun yanı sıra modelin başka modellerle karşılaştırılmamış olması da bir sınırlılık olarak ele alınabilir. Türkiye'de kariyer planlamasıyla ilgili modellerin kullanımıyla ilgili çalışmalara rastlanmamış olması bu sınırlılığı beraberinde getirmiştir. Bu anlamda farklı modellerin de çalışılmasında fayda olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akbayır, K. (2003). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. 12 Mayıs 2012 tarihinde aşağıdaki adresten alınmıştır. http://infobank.fedu.odtu.edu.tr/ufbmek5/netscape/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t271d.pdf
- Amundson, N., Poehnell, G. ve Pattern, M. (2005). *Careerscope: Looking in, looking out, looking around*. Richmond, BC: Ergon Communications
- Bahar, H.H. (2002). Eğitim fakültesi, tıp fakültesi ve iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin bazı sosyo-ekonomik özellikleri ile fakülte tercihleri arasındaki ilişki *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 125-144.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. ve Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Bright, J.E.H, Pryor, R.G.L. ve Harpham, L. (2005). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior* 66 (3), 561-576.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. 08 Eylül 2010 tarihinde <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>. Adresinden alınmıştır.
- Brott P.E. (2004). Constructivist assessment in career counseling. *Journal of Career development*, 30(3), 189-200.
- Clutter, C. (2010). The effects of parental influence on their children's career choices. Yüksek lisans tezi. Kansas State University, Manhattan.
- Cook, E. P., Heppner, M. J. ve O'Brien, K. M. (2002). Career development of women of color and white women: Assumptions, conceptualization, and interventions from an ecological perspective. *Career Development Quarterly* 50(4), 291-305.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 95-107.
- Drum, D. J. (1992). A review of Leo Goldman's article "qualitative assessment: An approach for Counselors." *Journal of Counseling and Development*, 70(5), 622-623.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik derslerine yönelik tutumları, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erkan, S. (2011). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkan, S. (2012). *Kültürümüzden okula grup rehberliği etkinlikleri* (Editör). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Freeman, T. (2006). 'Best practice' in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.
- Goldman, L. (1992). Qualitative assessment: An approach for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 70, 616-621
- Hansen, R. (1996). CAREER Model for career development success. 12 Şubat 2014 tarihinde http://www.careerdoctor.org/CAREER_Model.html adresinden alınmıştır.
- Korkut Owen, F. (2008). Meslek seçimini etkileyen etmenler, (Ed. R. Özyürek), *Mesleki yolculuk* (ss.1-16), Ankara: Ulusal Ajans.
- Korkut Owen, F. , Açıklık, M., Arıcı, F., Çağ, P., Demirtaş, S., Emir, E.Ülker, G. (2010). Kariyer danışmanlığı için bir model önerisi: Kariyer Yelkenlisi Modeli, *12.Rehberlik Sempozyumu*, AREL Okulları, İstanbul, 27 Mart 2010.
- Korkut-Owen, F. ve Niles, S. C. (2011). Kariyer danışmanlığında yeni kuramlar ve yaklaşımlar (Edit. B.

- Yeşilyaprak), *Kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*, (ss. 273-307), Ankara, PegemAkademi
- Korkut-Owen, F., Arıcı, F., Demirtaş Zorbaz, S. ve Mutlu, T. (2012). Career Sailboat Model, 41st annual meeting of the Mid-South Educational Research Association (MSERA). Lexington, Kentucky, 7-9 November, 2012.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D.D., Özdemir, S., Ulaş U. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- Korkut-Owen, F., Owen, D.W. ve Kararımak Ö. (2013). *Psikolojik danışmanlar için el kitabı: Kendini keşif için araçlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut-Owen, F., Arıcı, F., Demirtaş-Zorbaş, S. ve Mutlu, T. (2014). *Using the Career Sailboat Model to facilitate career planning and decision-making with young adults*. http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/84862/PARENT/layout_details_cc/false#sthash.RL95JziP.dpuf
- Korkut-Owen, F. Demirtaş-Zorbaş, S. ve Mutlu-Süral, T. (2015). Career Sailboat Model as a tool for the Guidance Counsellor, Published by the National Centre for Guidance in Education (NCGE) as an article for the School Guidance Handbook <http://www.schoolguidancehandbook.ncge.ie/docs/000050/CSM%202015.pdf>
- Külahoğlu, Ş. (2011). *Mesleki geleceğim: Kişiyeye özel öğrenci alıştırma kitabı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (1994). Towards a unifying Social Cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- McMahon, M. ve Patton, W. (2002). Using qualitative assessment in career counselling. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 2(1), 51-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011). *Orta öğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programı*. Ankara: MEB basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Nisan 2009/2619 TD, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html>
- Mitchell, K.E., Levin, A.S. ve Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counselling and Development*, 77(2), 115-124.
- Monash University, (2015). DOTS: A career-planning model, 12 Şubat 2015 tarihinde aşağıdaki <http://www.monash.edu.au/careers/students-grads/plan-your-career/career-planning.html> sayfadan alınmıştır.
- National Career Development Association (2009). Career counseling competencies, 23 Ocak 2014 te http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/37798/self/layout_ccmsearch/true sayfasından alınmıştır.
- Niles, S.G. ve Harris-Bowlsbey J. (2013). *Career development interventions in the 21st century (4th Edition)*. New Jersey: Pearson.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A.D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Patton, M.Q. (2005). Qualitative research. encyclopedia of statistics in behavioral science. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Patton, W. ve McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counselling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling* 28(2),153-166.
- Savickas, M. L. (1991). The meaning of work and love: Career issues and interventions. *Career Development*

- Quarterly*, 39, 315-324.
- Savickas, M, L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 205-215
- Tataroğlu, B., Özgen, K. ve Alkan, H.(2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Tunç, G. Ç., Akansel, N. ve Özdemir, A. (2010). Hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(1), 24-31.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1),102-111.
- Wulbolding, R.E. (1998). Client self-evaluation: A necessary prelude to change. In H.G. (Ed), *Favorite counseling and therapy techniques: 51 therapists share their most creative strategies, rosenthal, accelerated development* (pp. 196-197). Levittown: PA

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim ile Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Emine UÇAR-KAPLAN*

Öz: Araştırmanın amacı "Okul öncesi öğretmenleri ile okul yöneticileri arasında yaşanan problemler hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak problemin saptanması ve probleme yönelik çözüm önerileri geliştirilmesidir." Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde MEB'e bağlı bağımsız 3 anaokulu ve 3 ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 31 kişilik okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturulmuştur. Araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma yönteminin durumsal çalışma modeli kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin çok önemli olarak gördükleri sorun, yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması veya okul öncesi eğitimi önemsememesi. Fazla önemli görmedikleri sorun ise yöneticilerin velileri fazla gözlerinde büyütmeleri çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde bütçeye bağlı fiziksel ve teknolojik yetersizliğe yöneticilerin duyarlı olmaması ile materyal eksikliğinin temini konusunda okul öncesi öğretmenine yardımcı olmamaları da önemli sorunlardan görülmüştür. Bulgular sonucunda genel olarak yöneticilerin okul öncesi eğitim konusunda hizmet içi seminerlerle bilgilendirme çalışmaları yapılması ve bütçenin iyileştirilerek okul öncesi kurumlarında fiziksel, teknolojik ve materyal eksikliklerinin giderilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sorunları, okul yönetimi

Problems that Preschool Teachers have with School Administrations and Suggestions for Resolutions

Abstract: The purpose of the study is determine to the opinions of preschool teachers about the problems faced with the school administration and offer solutions to these problems. 31 preschool teachers working 3 independent kindergartens and 3 primary school kindergartens in Gaziantep in Şahinbey province attended the present Qualitative research design was employed to conduct this study. According to the teachers opinions, among the very important problems were school administration's lack of information about preschool teachers and not caring about preschool education. Furthermore, that school administrators overrate parents was seen among more important problems faced. The findings indicated that school administrators were not sensitive about the physical and technological problems resulting from lack of budget and they did not help teachers to make up for lack of materials needed. Overall, it is suggested that in-service training seminars regarding preschool education must be held to solve the problems faced. In addition, school budget must be developed to make up for the lack of technological and physical materials.

Keywords: Pre-school education, problems of preschool teachers, school management.

Okul öncesi eğitim, bireyin doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar geçen süreçte tüm yaşamını etkileyecek çok önemli bir dönemi kapsar. Bu düşünceye paralel Oğuzkan ve Oral (1983) okul öncesi eğitimi, çocuğun bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı ve çevre olanakları sağlayan, çocukların bütün gelişimlerini en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci ifadesiyle tasvir etmektedir. Oğuzkan (1981) okul öncesi eğitim, okul öncesi çağında bulunan küçük çocuklara özellikle yuvalarda, anaokullarında ya da ana sınıflarında bireysel anlamlandırmaların gelişmesi, toplumsal alışkanlıklar kazanmaları ve sorun çözme becerilerini arttırmaları için verilen eğitim olarak tanımlamaktadır.

3-6 yaş arası çocukların düzenli bir programla eğitildikleri kurumlardaki eğitim(Oktay, 1983) olarak belirtilen okul öncesi eğitim; duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilen, kendi

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programı ve Öğretimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye, e-posta: gantep_emine_27@hotmail.com

kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirebilmeyi amaçladığı için kurumsal eğitim gerekmektedir. (Oktay, 2006)

Kurumsal eğitim olarak görülen okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun çok yönlü gelişimini hedefleyen programlara sahip olan ve bir sonraki eğitim kademesine hazır olmasına yardımcı olan eğitim kurumlarıdır. (Oktay,2006) Okul öncesi eğitim kurumları, ana babanın evde çocuğa öğrettiklerini geliştirebileceği gibi, çocukların yetersizliklerinin ve hatalı davranışlarının etkilerini de ortadan kaldırabilir ya da azaltabilir. (Başal, 2005)

Okul öncesi eğitim kurumları, yapı itibariyle diğer eğitim basamaklarındaki okullardan farklıdır. Bu farklılık bu kurumların gerçekleştirilmesi gereken amaçlarından, çalışan yapısından, yaş gruplarının özelliklerinden kaynaklanmaktadır. (Büte&Balcı, 2010) Okul öncesi eğitim, farklı yaş gruplarında çeşitli kurumlar aracılığıyla yürütülmektedir. Bu kuruluşlar yaş gruplarına göre şunlardır: 0-2 yaş dönemi kreşler, 2-4 yaş yuvalar, 3-6 yaş özel ve MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, 4-6 yaş ilköğretim anasınıfları, kreş ve gündüz bakım evleri. (Başal, 2005) Oktay ve Aral (2001) orta dereceli okullardaki uygulama sınıflarını, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğüne bağlı çocuk yuvaları, Çalışma Bakanlığına bağlı olarak işyerlerinde açılan kreş ve gündüz bakım evlerini okul öncesi eğitim kurumları olarak değerlendirmektedir.

Yukarıda belirtilen farklı kurumlarca yürütülen okul öncesi eğitiminde kurumlar arası koordinasyon sağlanamamakta ve dolayısıyla da denetim, program, personel ve kurumun fiziksel özellikleri açısından standartlar oluşturulamamaktadır. (Aktankerem ve Cömert, 2004) Bu sebeple okul öncesi eğitimin istenilen nitelikte yapılabilmesi için fiziksel şartların, programın ve personelin iyi bir şekilde seçilmesi ve planlanması gerekmektedir.(Oktay, 1999)

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel şartlar, program ve personel gibi standartlar olduğu gibi iç ve dış öğeler de bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personeller okulun içindeki elemanlar; aileler, çevredeki baskı grupları ve bu grupların liderleri, yönetim yapısı, iş örgütleri gibi öğeler ise okul dışındaki elemanlar olarak tanımlanmaktadır. (Bursalıoğlu, 2008) Gerek okul personeli ile okulun dış çevresi arasındaki ilişkiler (aile, vb.) gerekse yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ilişkileri gibi okulun iç çevresinde gelişen ilişkiler okulların eğitim kalitesini etkileyen faktörlerdendir (Çınkır ve Çetin, 2010).

Okullardaki eğitim kalitesini etkileyen faktörlerden yönetici-öğretmen ilişkisini incelemek üzere yapılan bu çalışmada daha çok yönetimle yaşanan sorunlar ele alınmaya çalışılmıştır. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının yönetimi özellikle de resmi okulların, yeni eğitim anlayışı çerçevesinde okul öncesi dahil ilkokulu da kapsayan 5 yıllık eğitimi yürütmekle yükümlü ilkokul yöneticilerinin kararlarına bırakılmıştır. Ayrı bir binadan yoksun olan ve okul öncesi çağıdaki çocukların gereksinimlerini karşılamaktan oldukça uzak araç gereç ile yürütülmeye çalışılan bu eğitimin, şu anda karşı karşıya kaldığı en büyük sorunlardan biri de bu alanda eğitim görmüş ve sadece okul öncesi eğitimi yönetmekle görevli eğitim/okul yöneticilerinin bulunmamasıdır. (Topaloğlu, 2009; İş, 2002)

Okul yönetimi ile karşılaşılan tek sorun yetersiz bilgi sahibi olan kişilerin idari birimde yer almasından kaynaklanmamaktadır. Bu görüş "Okul yöneticilerinin okulun işleyişinden, eğitim-öğretimin aksamadan yürütülmesinden, okuldaki her türlü etkinlikten sorumlu kişiler olarak okulda verimli bir diyalog ortamı oluşturmak ve bu sürecin devam ettirilmesini sağlamak amacıyla herkesten önce okul içi olumlu iletişim ortamı sağlayarak gerekli donanıma ve yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir." ifadesi ile desteklenmektedir (İşginöz ve Bülbül, 2012).

Okul yönetiminin sahip olduğu donanım ve yeterliliğe dayanarak "Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yürütmektir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007)." şeklinde ifade etmek yanlış bir ifade olmayacaktır. Ayrıca okul yönetiminin diğer bir görevi de okul içi olumlu iletişimi sağlayarak huzurlu bir ortam sağlamaktır. Okul yönetiminin görevlerini aksatması sonucu problemler

ortaya çıkmaktadır. Ancak sadece yöneticilerden kaynaklanan problemlerden söz edilemez. Demirtaş, Üstüner ve Özer (2007) yaptığı bir araştırmada “Öğretmenlerin kişisel sorunları, öğretmenler ve öğretmen-yönetici arasındaki iletişim sorunları (Semerci ve Çelik, 2002), öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili sorunlar vb. öğretmen kaynaklı sorunlara örnek gösterilebilir.” diyerek okulda yaşanabilecek sorunları yöneticiler açısından ele almıştır.

Demir ve Arı'ya göre (2013) öğretmen ve sorunları üzerine yapılan araştırmada şu ifadelere yer verilmiştir:

“ Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında insanların yaşam ve düşünme biçimleri, değer yargıları, beklenti ve sorunları da değişmiş, küreselleşmenin de etkisiyle insanların birbirini daha fazla etkilediği bir sürece girilmiştir. Eğitim ve öğretimin merkezinde insanın olduğu düşünüldüğünde yaşanan bu gelişmelerden en çok etkilenen meslek gruplarından birinin de öğretmenlik mesleği olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle kamusal niteliği olan bu meslekte sorunların güncel tespiti ve çözüm arayışları ihmal edilmemesi gereken çok önemli bir olgu olmaya devam etmektedir. Özellikle öğretmenin yetişme sürecinden itibaren sorunlar üzerinde durmak uzun vadeli yatırım olan eğitimin başarısına olumlu etki yapacaktır.”

Bu kapsamda okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sorunları üzerine yapılan araştırmaların incelenip araştırılmasının çalışmaya olumlu etkisi göz ardı edilemez. Aktankerem ve Cömert (2004), yaptığı araştırmasında Siirt'te görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin genel sorunları ile birlikte okul öncesi eğitim kurumları ve okul ortamı, okul yöneticilerinden kaynaklanan problemler yaşandığından bahsetmektedir. Zembat (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğretmen-yönetici bağlamında algıladıkları problemlere ilişkin ifadeleri aşağıda yer alan başlıklar halinde değerlendirmek mümkündür:

- Yöneticinin özel gün ve haftalarda sunulmak üzere okul öncesi öğretmenlerinden sınıfça hazırlanan etkinlik talep etmesi,
- Ana sınıfı aıdatlarının kullanımı,
- Sınıfın fiziksel şartlarındaki eksiklikler ve materyal eksikliği,
- Okul öncesi eğitimin öneminin yeterince kavranamaması,
- Öğretmenin yardımcı personel talebine duyarsız kalınması,
- Yöneticinin öğretmenlere eşit mesafede olmaması

şeklinde ifade etmekte olup yöneticiler ile okul öncesi öğretmenlerinin sorunlar yaşadığını anlatmasına rağmen Aktankerem ve Cömert'in 2005 yılında Türkiye geneli okul öncesi öğretmenleri sorunları üzerine yaptıkları araştırmasında “Araştırmaya katılan öğretmenler; denetim, sınıf yönetimi, yönetim ve yöneticileri sorun olarak görmediklerini belirtmişlerdir.” farklı bir açıdan ele alındığı görülmektedir.

Bursalıoğlu (2008) tarafından öne sürülen bir sav olarak öğretmenler okulun en önemli konumuna sahip parçalarından biri olmasına rağmen okullarda çatışmanın taraflarından biri olarak yaşadıkları çatışma durumları ve bu durumlara ilişkin olarak önerdikleri çözüm yollarını konu alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında meydana gelen çatışma durumları da diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi öğretmenlerin iş verimliliğini etkileyebileceğinden, özellikle eğitim kalitesi açısından bu kurumlarda öğretmenlerin yaşadıkları çatışma durumları ve bu çatışma durumlarında ortaya koydukları çözüm yollarının bilinmesi önem taşımaktadır. (Zembat, 2012) Bunu göz önünde bulundurarak anaokullarında, ilkokula bağlı ana sınıflarında ve diğer eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile ilgili sorunlarına farklı bir bakış açısı kazandırmak gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenleri ile okul yöneticileri arasında yaşanan problemler hakkında görüşlerin alınarak saptanması ve çözüm önerileri geliştirilmesidir.

Bu çalışmada araştırılacak sorular kapsamında okul öncesi öğretmenleri ile yönetim arasında oluşabilecek fiziksel, teknolojik donanım, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle ilgili yaşanan sorunlar olup olmadığı ele alınacaktır. Ayrıca okul öncesi öğretmeni ile yönetim arasında yaşanabileceği düşünülen sorunlara çözüm yolları irdelenecektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, ilköğretim okulları ile bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile birlikte okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunları belirlemek ve yaşadıkları sorunlara eğitimsel açıdan çözüm yolları saptamak amacıyla nitel araştırmanın durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği çalışmadır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008) Bu çalışmada incelenen varlık okul öncesi öğretmenlerinin yönetimle yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileridir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Gaziantep Şahinbey ilçesinde 2012–2013 eğitim-öğretim yılında 6 tane Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulunda ve ilkokullara bağlı ana sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin görüşleri baz alınarak yapılmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 3 bağımsız anaokulu ve 3 ilkokul bünyesinde yer alan ana sınıflarında görev yapan 31 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, Şahinbey ilçe milli eğitim müdürlüğünün 7. bölgesinden amaçlı olarak seçilmiş, istekli ve kolay ulaşılabilir olanları tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler okul öncesi öğretmenleri ile okul yöneticileri arasında yaşanan sorunları belirlemeye yönelik literatür taramasına göre araştırmacı tarafından hazırlanan sorunlar ve çözüm önerilerine dair açık uçlu sorularla yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu hazırlanarak toplanmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği, iki eğitim bilimi uzmanı, bir okul öncesi eğitimi uzmanı ve en az on yıllık mesleki deneyimi bulunan okul öncesi öğretmeni tarafından sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticileri ile yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla 31 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. 31 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerdeki açık uçlu sorulara öğretmenler tarafından verilen yanıtlar kendileri tarafından yazılarak kaydedilmiştir. Verilerin toplanması, 2013–2014 eğitim-öğretim yılı eylül ayı seminer döneminde gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde konuyla ilgili görüşleri yazılı olarak alındığı için verilerin analizinde nitel bir araştırma tekniği olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel analiz kısmında elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi, yorumlanması ve neden-sonuç ilişkilerinin ortaya koyulması gerçekleştirilerek bir sonuca varılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Katılımcıların görüşleri incelenirken kullandıkları kelime, kavram ve cümlelere dikkat edilerek özellikle kendi ifadelerinde yer verdikleri kavramların kullanılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerini daha açık bir şekilde yansıtılabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sırasında araştırmanın başlangıcında belirlenen kategorilere uygun olan kodlar araştırmanın amacına cevap verecek şekilde benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplama sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra da elde edilen bulgular yorumlanarak sorun-öneriler ilişkisi irdelenmiştir.

Katılımcıların yaş ve okul öncesi öğretmenlikteki kıdemine göre dağılımları tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların yaş ve okul öncesi öğretmenlikteki kıdemine göre dağılımları (N: 31)

DEĞİŞKENLER	N	%
Yaş		
20- 30	20	64,5
31- 40	11	35,5
Öğretmenlikteki kıdem yılı		
1 – 5 yıl	15	48,3
6- 10 yıl	6	19,3
11- 15 yıl	6	19,3

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerini yaş değişkenine göre incelersek büyük çoğunluğu (% 64,5) 20 – 30 yaş aralığında olduğu görülmüştür. 31- 40 yaş aralığında olan öğretmenlerin oranı % 35,5’tir.

Kıdeme göre tablo incelendiğinde öğretmenlerin % 48,3’ü 5 yıl ve altında olduğunu belirtmiştir. % 19,3’ünün 6 ile 10 yıl arasında ve 11 ile 15 yıl arasında deneyimleri olduğu görülmüştür. Bu durumda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının daha ilk yıllarında olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 12’si öğretmenlikteki kıdemlerini açıklamada kararsız davranmışlardır.

Bulgular

Araştırma bulguları oluşturulurken gizlilik ilkesine bağlı kalarak görüşme formunu yanıtlayan öğretmenlerin isimleri yerine Ö1,Ö2,Ö3,.....,Ö31 şeklinde numaralar verilerek kodlanmıştır. Öğretmenlerin öğretmen-yönetici bağlamında algıladıkları problemlere ilişkin ifadeleri aşağıda yer alan başlıklar halinde değerlendirmek mümkündür:

- Okulun fiziksel koşullarında ve sosyal etkinliklerde güvenlikte yaşanan sorunlar,
- Sınıfın ve okulun fiziksel ve teknolojik şartlarındaki eksiklikler,
- Materyal eksikliği,
- Okul öncesi eğitimin öneminin yeterince kavranamaması ve farklı branşlardan idarecilerin olması,
- Herhangi bir sorun yaşanmaması,
- Teknolojik açıdan maddi imkânsızlıklar sebebiyle gerekli araç-gereç ve donanımların olmaması,
- Gezilerde ve okulda yapılması düşünülen etkinliklerde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmadan yapılması ve yardımcı olmamaları,
- Bütçe yetersizliği.

Tablo 1*Sorun olmaması durumu*

Tema	Kodlar	F	%
Herhangi bir sorun yaşanmamaktadır.	Evet	10	32,258
	Kısmen	7	22,58
	Hayır	14	45,161
	Toplam	31	100

Tablo 1.de anlaşılacağı üzere okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde 31 öğretmenden 10 tanesi görüşme sorularının tamamına “sorun yaşamıyorum” yanıtını vermiştir. (Ö8, Ö16,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, 31) Bu durumu örnekleyen öğretmen ifadeleri: Ö8: *Okul yönetimiyle herhangi bir problem yaşamıyorum.* Ö20: *Sınıf içi uygulayacağım etkinliklere kendim karar verdiğim için, gezileri planlara uygun olarak karar verdiğim için, okulun fiziki şartları iyi olduğu için sorun yaşamıyorum.* şeklinde özetlenebilir. Ayrıca Ö8: *“Okul yönetimiyle sorun yaşamamaktayım. Okul idaresinden çok Milli Eğitimin koyduğu kısıtlamalardan dolayı rahatsızım.”* diyerek başka bir noktaya değinmiştir.

Tablo 2*Fiziksel ve teknolojik donanım sebebiyle yaşanan problem durumu*

Tema	Kodlar	F	%
Sınıfın ve okulun fiziksel ve teknolojik şartlarındaki eksiklikler bulunmaktadır.	Evet	16	51,612
	Kısmen	8	25,806
	Hayır	7	22,58
	Toplam	31	100

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin değindiği en önemli sorunlardan birisi sınıfın ve okulun fiziksel ve teknolojik şartlarındaki eksikliklerdir. (Ö3,Ö5, Ö6, Ö9, Ö10,Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31) Bu konuda çok çeşitli sorunlar dile getirilmiştir. Teknolojik donanım yetersizliği sebebiyle sınıflarda öğrencilere gerekli durumlarda farklı hikaye tekniklerinden(tepegöz, kukla sahnesi, dvd..vb) yararlanamadıklarından, sadece anlatım tekniği ile eğitim yapıldığı belirtilmektedir. Bu konuda Ö10,Ö11,Ö12: *“Projeksiyon bulunmamaktadır.”* diyerek sorunun en önemli sebebini vurgulamaktadır. Hatta aynı öğretmenler projeksiyon alınabilir diyerek bu konuda yaşanan soruna çözüm önerisi sunmuştur. Bazı okul yöneticilerinin projeksiyon konusunda ön yargıya sahip olduklarını savunan öğretmenlerin ifadelerine bakacak olursak Ö26, Ö31: *“Teknolojik yönden merkezi bir okuldayım ama hiçbir donanım yok. Okul müdürüne projeksiyon istiyorum dediğimde bana ne yapacaksınız oturtup çizgi film mi izleteceksiniz? vs. diye direkt söylemiyor ama ima ediyor.* Bu sorunlara Ö26 ve Ö31: *“Teknolojik araçların okul öncesinde rolü nedir, ne gibi faydaları vardır? konusunda bilgi verilerek bilinçlendirilmeleri gerektiğine inanıyorum.”* diyerek çözüm önerisi sunmuştur. Ö3 ve Ö25: *“Her sınıfın bir bilgisayar, projeksiyon cihazına sahip olması gerekiyor ki çocuklara eğitim verirken görselliği kullanarak yararlı bilgileri öğretebileyim.”* diyerek okul öncesinde teknolojinin önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca okulun fiziki yapısında yetersizlik olarak oyun odası, drama odası, öğretmenler için lavabo ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmak için bahçe düzenlemesi olmaması dile getirilmiştir. Ö5, Ö6, Ö9, Ö13, Ö28 ise genel olarak fiziksel ve teknolojik şartların iyileştirilmemesini ve okul öncesi için ayrılan bütçenin sınıf donanımı için kullanılmadığını sorun olarak görmekte olup harcama ve satın alma konusunda okul öncesi öğretmeninden de fikir alınmasını çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Görüşmeye cevap veren öğretmenlerden bazıları da eksikliklerin zamanla imkânlar doğrultusunda giderildiğini belirtmiştir.

Tablo 3*Okul öncesi eğitime bakışın olumsuzluğu sebebiyle yaşanan problem durumu*

Tema	Kodlar	F	%
Okul öncesi eğitimin öneminin yeterince kavranamaması ve farklı branşlardan idarecilerin olması	Evet	6	50
	Kısmen	5	41,66
	Hayır	1	3,22
	Toplam	12	100

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerle yaşadıkları sorunlardan bir diğeri de okul öncesi eğitime yöneticiler tarafından önem verilmemesi veya farklı branştan yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için okul öncesi öğretmenlerini anlamamalarıdır. (Ö6, Ö9, Ö14, Ö27, Ö28, Ö30) Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde:

Ö6: "Genellikle farklı branştan öğretmenlerin idareci olmalarından kaynaklı eğitim anlamında beklentiler farklı oluyor. Ana sınıfı bulunan her kurumda mutlaka aynı branştan idareciler olmalı."

Ö9 ve Ö28: "Okul öncesi eğitimi hakkında ilgili ve alakadar olan bir yönetici olması gerekmektedir."

Ö30: "Okul yönetimi maalesef okul öncesi hakkında bilgi bakımından yetersiz. Sınıf içi materyallerin ne anlama geldiğini bilmedikleri için bizlere destek olmuyorlar hatta aşağılayıcı tavırlar takınıyorlar. Bence tüm yöneticilere okul öncesi nedir, etkinlikleri nelerdir, nasıl uygulanır? diye bilgilendirme çalışmaları yapılmalı."

Ö27: "Okul öncesi hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, okul öncesine yeterli önemin verilmemesi, yapılacak çalışmaların gereken ciddiyetle dinlenmeyip desteklenmemesi, okul müdürü ve diğer personelin ana sınıfına çocuklara sadece oyun oynatılıp eğlendirilen bir yer olarak bakması, sürekli geçiştirme politikalarının uygulanması olarak bakmaktadır."

şeklindeki görüşleri dikkat çekmektedir.

Tablo 4*Materyal eksikliği sebebiyle yaşanan problem durumu*

Tema	Kodlar	F	%
Materyal eksikliği yaşanmaktadır.	Evet	13	41,935
	Kısmen	8	25,806
	Hayır	10	32,258
	Toplam	31	100

Tablo 4 incelendiğinde materyal eksikliğinin de okul öncesi öğretmenleri tarafından önemli bir sorun teşkil ettiği bulunmuştur. (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö23, Ö25, Ö29) Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö25 ifadelerinde genel olarak sınıf içinde uygulanan etkinliklerde materyal eksikliği ve eğitici oyuncakların temin edilmesi hususunda yaşanan problemlerin önemli bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Ö29: "Oyuncak, araç-gereç ve kitap eksikliğimizde yardımcı olmakta zorlanıyorlar." diyerek eksikliğin sadece oyuncak ve araç-gereçten ibaret olmadığını üzerinde durmuştur. Ö23 ise aşağıdaki ifadesi ile başka boyutla soruna yaklaşmamız gerektiğini gösteriyor: "Sınıf içi uygulanan etkinliklerde okul yönetiminin herhangi bir müdahalesi olmadığı için sorun yaşamadım ancak okuldaki araç ve gereçlerin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşanıyor. Okul yönetimi yeterince ilgilenmiyor ve önemsemiyor."

Tablo 5*Geziler ve etkinliklerde yaşanan problem durumu*

Tema	Kodlar	F	%
Gezilerde ve okulda yapılması	Evet	17	54,83
düşünülen etkinliklerde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmadan yapılması ve yardımcı olmamaları	Kısmen	10	32,258
	Hayır	4	12,90
	Toplam	31	100

Tablo 5'e göre; okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi ile yaşadığı önemli sorunlardan birinin de gezilerde ve okulda yapılması düşünülen etkinliklerde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmadan yapılması, yardımcı olmamaları ve desteklememeleri olarak belirtilmektedir. (Ö1, Ö4, Ö7, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30) Ö25'in: "Öğretmenlerle önceden konuşulup ortak karar alınan gezilerde izin konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Bazen fazla ve okul öncesi eğitime uygun olmayan geziler yapılırken görüşlerimiz alınmadan karar veriliyor. Okul içinde öğrencilerle çok amaçlı salonda taşınabilir perdeyi kullanarak yararlı sunular ve çizgi film izlemek istediğimiz de sadece bir sınıfa izin verilmiyor. Bahçede çocuklarla etkinlik yapmak istiyorum ancak çocuklar için oturabilecekleri uygun alan yoktur. İstedikimizde de bütçenin yetersizliğini öne sürüyorlar ya da ilgilenmek istemiyorlar." yanıtı geziler ve etkinlikler ile ilgili soruna yönelik genel olarak özetleyen bir ifade olarak değerlendirmek mümkündür. Ö22'nin ifadesini incelediğimizde: "Etkinliklerden kısa süre önce programdan haberimiz oluyor. Haber vermede sıkıntı yaşıyoruz." diyerek okul içinde yapılan programlar açısından yaşadığı sorunu dile getirmiştir. Bu konuda sorun yaşayan öğretmenlerin çoğunda gerekli izinlerin sağlanamaması, yeterli destek ve yardımı görmedikleri ve maddi yetersizliğe değindikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 6*Bütçe yetersizliği sebebiyle yaşanan problem durumu*

Tema	Kodlar	F	%
Bütçe yetersizliği	Evet	6	19,354
	Kısmen	15	48,387
	Hayır	10	32,258
	Toplam	31	100

Tablo 6 de ulaşılabilecek bulgulardan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi ile yaşadığı sorunlardan birinin de bütçe yetersizliğinden kaynaklandığı ifade edilebilir. (Ö4, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18) Bu konuda Ö13: "Yeterli bütçenin sağlanamaması." diyerek destekleyici açıklamada bulunurken Ö4: "Genel olarak maddi ihtiyaca bağlı sıkıntılar yaşanmaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrelerdeki aileler destek vermediğinden okul idaresi de sorun yaşamaktadır ancak imkânlar dahilinde ellerinden geleni yapıyorlar." diyerek empati kurmuş ve sadece öğretmenlerin değil bazen okul yönetiminin de sorun yaşayabileceğini ve çözmeye çalıştıklarını dile getirmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi ile sosyal etkinliklerde ve okulun fiziksel koşullarındaki güvenlik konusunda sorun yaşadığı görülmektedir. (Ö1, Ö23, Ö29) Ö29: "Geziler idarecilerin korkulu rüyası gibi. Güvenlik problemi ve sorunlarla karşılaşacağımız düşünülerek olumsuz bakabiliyorlar." açıklamasıyla yönetim ile güvenlik konusunda sorun yaşandığı vurgulanmaktadır.

Tablo 7*Okulun fiziksel koşulları sebebiyle yaşanan problem durumu*

Tema	Kodlar	F	%+
Okulun fiziksel koşullarında ve sosyal etkinliklerde güvenlikte yaşanan sorunlar	Evet	3	23,076
	Kısmen	5	38,461
	Hayır	5	38,461
	Toplam	13	100

“Öğretmenlerin ara vermeden sınıf içerisinde bulunmaları (Ö3), sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığı (Ö3, Ö30), okul idaresi ile veli iletişimde yaşanan sorun ve velilerin gözde fazla büyütüldüğü (Ö2, Ö18), yöneticilerin empati kurmayışları (Ö2), ilkokulların ana sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticiler tarafından sınıf öğretmenleri gibi rahat olduklarını düşünerek istedikleri zaman idareye çağırılmaları, bu sebeple ana sınıftaki öğrencilerin sınıfta tek başına kaldıkları (Ö4), anaokullarında bayan öğretmenler için ayrı bir lavabonun olmaması (Ö25), ana sınıflarında çocukların temizlik ve tuvalet gereksinimi ile ilgilenilebilecek yardımcı elemanların olmaması (Ö3, Ö10)”

yaşanan diğer sorunlar olarak katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticileri ile Yaşadıkları Sorunlara Önerdikleri Çözüm Yolları

Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticileri ile yaşadığı önemli sorunlardan biri olan okul öncesi eğitime önem verilmemesi konusunda öğretmenler tarafından “Okul öncesi konusunda bilgilendirilerek yeterli bilgiye sahip olmaları, okul öncesinin önemini kavramaları sağlanmalı ve mümkünse aynı branştan veya okul öncesiyle ilgili yönetici olması gerek.” ifadeleriyle çözüm önerileri sunulmuştur. (Ö4, Ö6, Ö9, Ö12, Ö14, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29) Ö27: “Yöneticilerin okul öncesi kurumu ve eğitimi adına belli bir bilgi birikimi olması hem öğretmen hem yönetici adına işlerin kolaylaşmasını daha iyi anlaşılmasını sağlar. Eğer yönetici okul öncesi eğitimin önemini bilmezse gözünde yaptığımız iş ne ki çocukları oynat eğlensinler yeter, der.” ifadesi ile okul öncesi eğitimin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu gezilerde ve okulda yapılması düşünülen etkinliklerde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmadan yapılması ve yardımcı olmamaları sorununa çözüm önerisi olarak “sosyal faaliyetlerin ve gezilerin önemini kavrayarak maddi-manevi desteklenmesi ve öğretmen görüşlerinin alınarak daha önceden haber verilebilir.” görüşünü sunmuştur. (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö22, Ö23, Ö25, Ö29, Ö30) Örnek olarak Ö25’in ifadesi incelenebilir: “Eğitim-öğretim yılı başında planlanan yerlere planlanan tarihlerde gezi düzenlenmesi ve okul-aile işbirliği sağlanarak yardımcı annelerle, öğretmenlerin çoğunluğunun görüşleri alınarak gidilecek yere bir hafta önceden haber verilerek gidilmesi konusunda yardımcı ve destekleyici olmalıdır. Ayrıca okul içi sosyal etkinlik olarak çocukların hoşlarına gidebilecek kukla gösterileri, çocuklar için uygun olan animasyon sinema izleme günleri vb. etkinlikler düzenlenebilir.” Ayrıca bu konuda Ö10, Ö13 ve Ö30 tarafından farklı bir fikir olarak ortaya atılan “Okul öncesi eğitimi içerisinde gezi ve sosyal faaliyetlerin okul öncesi çocukların gelişimi açısından gerekliliğinin ve öneminin okul idaresince algılanması, öğretmenlerin- öğrencilerin bu konuda desteklenmesi gidilecek gezilerde güvenlik probleminin, ulaşımın sağlanmasında yardımcı olunması sağlanabilir.” çözüm önerisine diğer okul öncesi öğretmenleri de benzer cevapları vererek desteklemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakınının materyal eksikliği ve fiziksel ve teknolojik açıdan yetersizlikleri, bütçenin yetersizliği olarak gördükleri için bütçenin iyileştirilmesi konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. Bu konuda sunulan çeşitli çözüm önerilerinden bazıları “Okul yönetimi ile öğretmen arasında işbirliği sağlanarak okulun, sınıfın ihtiyaçlarını (eğitici oyuncak ve gerekli materyaller, sınıflara projeksiyon, bahçe ortamı, bayan öğretmenlere lavabo) karşılamaya yönelik yeterli bütçenin oluşturularak MEB ve gerekirse sponsor, dışarıdan destekler aracılığıyla eksikliklerin giderilebilir.” şeklinde

fikirlerini beyan etmişlerdir. (Ö1, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö28) Başka bir çözüm önerisi ise “Okul öncesi sınıfının harcama yetkisinin tamamen öğretime bırakılabilir.” görüşüdür. (Ö5, Ö6, Ö9)

Ayrıca öğretmenlerin önerdikleri diğer çözüm önerilerine bakacak olursak yukarıda yazılı olan ifadeler harici belirtilen “Okul yönetiminin empati kurması (Ö2, Ö22), sınıf içi etkinliklere müdahale edilmemesi (Ö24), her sınıfa bir tane yardımcı abla alınması ve yardımcı ablaların ücret ve sigortalarının milli eğitim tarafınca karşılanması ve ödeneğin artırılması (Ö3, Ö10)”fikirleri diğer çözüm önerileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin yönetimle yaşadığı bazı problemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan birkaçı aşağıdaki gibidir:

- Yöneticilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgilerinin azlığı,
- Yöneticilerin materyal ve sınıfın fiziki koşulları, yardımcı personel gibi eğitim ortamını etkileyebilecek alanlarda oluşabilecek eksiklikler konusunda yeterli önem vermemesi,
- Yöneticilerin okul öncesi eğitimde geziler ve sosyal faaliyetlerin önemi hakkında yeterli duyarlılıkta olmaması sebebiyle öğretime destek ve yardımcı olmamaları,
- Yöneticiler, okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımının önemine tezat bir bakış açısı ile bakmaları.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlarla Zembat (2012)'in yaptığı araştırmada elde edilen sonuçlar hemen hemen aynı sorunlardan ve bulgulardan bahsetmektedir. Ancak yapılan araştırmadan farklı olarak yöneticilerin özel gün ve haftalarda sunulmak üzere okul öncesi öğretmenlerinden sınıfça hazırlanan etkinlik talep etmesi sorun olarak Zembat(2012)'in yapmış olduğu araştırmada görülmektedir.

Büte ve Balcı (2010) yaptığı araştırmada kurum içi iletişim zayıflıklarından kaynaklanan problemlerin yanı sıra bu araştırmanın bulguları sonucunda da ortaya çıkan yöneticilerin okul öncesi eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı yaşanan problemin daha önemli olduğuna kanı getirmiştir. Bu kanı araştırmaya destek veren katılımcıların en fazla görüş belirttiği sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılardan alınan verilerle elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakını yöneticilerle yaşanan sorunların giderilmesinde yöneticilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirilip eğitilmesini önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimin neden önemli olduğuna dair yönetimdeki kişilere seminer verilmesi, okul öncesi eğitimde daha çok hangi etkinliklerin kullanıldığına yönelik uygulamalı eğitim sunulması ve öğrencileri sadece oynat- eğlendir mantığından çıkılarak uzmanlık isteyen bir uğraş olduğu kanısına varmaları için hizmet içi eğitime katılmalarının önerildiği sonuçlar arasında değerlendirilebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ile yöneticiler arasında sorunlar yaşandığına dair ulaşılan genel sonucun aksine Aktankerem ve Cömert(2004) yaptığı araştırmada Siirt ili ve ilçelerindeki yöneticilerin okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerle sürekli olarak iletişim halinde olup onların sorunlarıyla yakından ilgilenecek çözüm üretmekte, maddi ve manevi destek oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç bu araştırmadaki bazı katılımcıların fikirleri ile uyusmaktadır.

Okul öncesi yaş grubundaki çocukların ahlaki, kişisel, duygusal, dil gelişimini destekleyici zengin yaşantılar edinmesi gelecek yaşantısında ve toplumsal açıdan düşünüldüğünde en önemli gereksinim

olarak görülebilir. Çalışmada ulaşılan diğer sonuç okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile sosyal etkinlikler ve gezilerde birtakım sorunlar yaşayabildiğidir. Bu görüşü destekleyen ve araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu gezilerde ve sosyal etkinliklerde yöneticilerden kaynaklanan izin, prosedür ve “Bütçemiz kısıtlı, güvenliği nasıl sağlayacaksınız?” gibi bazı aksi ifadelerle sosyal etkinlik ve gezilere yeterli desteğin verilmemesini önemli bir sorun olarak görmekteyiz. Bu soruna çözüm olarak okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde sosyal etkinliklerin önemi üzerine bilinçlendirilmeleri, maddi destek ve ulaşım açısından yardımcı ve destek olmaları gerektiğini belirterek çözüm önerisi sunmuşlardır. Bu konuda sosyal etkinlik planlamasının öğretmene bırakılması ancak plan dahilinde yönetimin de öğretmene yardımcı olması (ulaşım, araç temini, çocuklar için yararlı gösterilere katılımda isteklilik..vb) çözümü ulaşılan olası bir sonuçtur.

Akarsu(1983)'nin araştırmasını sunduğu okul öncesi eğitim kongresinde değerlendirme kısmında Ruhi SEL, okul öncesi öğretmenleriyle söyleşisinde okul yönetiminin isteği üzerine yabancı dil, tekvando, bale vb. Kursları düzenlenmesinin gereksiz bulduklarını belirttiklerini ifade etmiştir. Yani çocukların gelişim düzeylerine uygun olmayan fiziksel gelişimi aksatıcı çalışmalar öğretmenler ve akademisyenler tarafından kabul görmeyen bir düşünce olduğundan sorun olarak nitelendirilebilmektedir. Bu araştırmada ulaşılmayan ancak ilgi çekici bir sorun olduğu düşünülerek öneriler geliştirilebilir. Bu araştırmada sonuç olarak karşılaşılabileceğimiz yılsonu ve özel gün gösterileri için etkinlikler düzenleme Akarsu(1983)'nin araştırmasındaki sonuçla kısmen benzeşmektedir.

Fiziksel ve teknolojik donanım yetersizliği konusunda yönetimin okul öncesi öğretmeni ile farklı düşüncelere sahip olmaları bulgular neticesinde varılan sonuçlardan biridir. Okul öncesi eğitim her ne kadar oyunla eğitim olarak görülse de yaş itibariyle görselliğin ve fiziksel imkânların çocuklar için uygun olması gerekmektedir. Ayrıca görsellik ve fiziksel imkanların yeterliliği çocuklar için okulu sevdirici ve eğlendirici olmasının yanı sıra eğitici-öğretici nitelikte olması açısından önemlidir. Bu sebeple çocuklar için eğitici ve yararlı bilgiler içeren sunumlar, görsel ve işitsel öğelerle anlatım tekniğinin kullanılması için projeksiyon ve teknolojik donanımın gerekliliği araştırmaya katılan öğretmenlerce de kabul gören bir görüştür. Bu görüşü savunan katılımcılardan çoğunluğu okulun fiziksel ve teknolojik açıdan yetersizliğine okul yöneticilerinin olumsuz yanıtlar verdiklerini ve okul öncesinde projeksiyonun ve teknolojik yöntemlerle eğitimin gereksiz olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerin okul öncesinde daha çok oynat, eğlendir vb. şeklinde eğitim verildiğini düşündüklerini belirten katılımcılar da mevcuttur. Fiziksel yetersizlik konusunda da özellikle yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sağlayan açık uçlu deneylerin yapılabileceği ayrı alan ve okul bahçesinde alan gezileri ve gözlem yapabilmeyi sağlayan imkanlar sunulması önerisine ulaşılmıştır.

Bilindiği üzere okul öncesinde sınıf ortamı ve eğitici oyuncaklar ile materyaller çok önemlidir. Bu sonuca varılmasının en önemli göstergesi araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlardır. Araştırmada bulunan bulgulara göre yöneticilerin materyal eksikliği ve sınıfın fiziki koşulları konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları veya duyarsız oldukları için önemsemedikleri sebebiyle okul öncesi eğitimde materyal ve eğitici oyuncak yönünden eksikliklere yardımcı olmadıkları sonucuna varılabilir. Bazı öğretmenlere göre sınıf için yapılması gereken harcamaların okul dışına yapıldığı bildirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttikleri sorunlardan yardımcı personel alınmaması daha çok bağımsız anaokullarında ve araştırmaya katılan bir ilkokulda yaşanan sorunlar olarak sonuçlar arasında yerini almaktadır. Ayrıca ilkokullarda farklı branşlardan yöneticilerle çalışıldığı için okul öncesi eğitimin önemini kavrama konusunda yetersiz olduğu sonucuna varılan okul yöneticileri ile okul öncesi öğretmenleri arasında empati kurma yönünde sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Bu sonuca karşılık araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları okul yöneticileri ile sorun yaşamadıklarını belirterek araştırmayı farklı bir boyuttan incelememizi sağlamışlardır.

Yapılan bu araştırmadaki sorunlar haricinde Kaan Demir ve Arı (2013) tarafından yapılan çalışmada yönetimden kaynaklanan sorunlar dışında iş tanımının açık olmaması ve gelecek güvencesinin bulunmaması, emeklilik yaşının fazlalığı öğretmenlerin yaşadığı problemler olarak ele alınmıştır. Diğer problemlerden kaynaklı literatür taraması sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumuna bağlı olarak okul yönetimiyle ilgili bazı problemler yaşandığı görülmüştür. (Deniz Kan, 2008; Akman, B ve arkadaşları, 2010) Bu sonuca araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları da onay vermiştir. Bu sebepten yaşanan sorunların çözümü için yöneticilerin anlayışlı ve empati yapabilme yetisi yüksek kişilerden olması öneriler arasında bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

Her eğitim kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de bireysel farklılıkların çok önemli olduğu bilinmektedir. Bu sebepten dolayı çok kalabalık sınıflarda öğretmen, yeterli düzeyde eğitim ortamı hazırlamada güçlük yaşayabilir. Bu soruna sınıfların fiziksel koşullarına uygun sayıda öğrenci alınması önerilebilir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının düzenlenmesi konusunda gerekli birimlerle iş birliği yapılarak fiziksel koşulların ve materyallerin yetersizliğinde sivil toplum örgütlerinin, gönüllü kurum ve kuruluşların desteği sağlanabilir.

Sınıflarda bulunmasının faydalı olabileceği düşünülen teknolojik donanımların giderilerek öğretmen için gerekli sitelere giriş izni verilmesi öneriler arasında değerlendirilebilir. Tabi bu şekilde imkân sunulduğunda da istismar olaylarının yaşanmaması için öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimler verilerek öğrenciler için yararlı olabilecek sitelere giriş yapılabileceği uygulamalı olarak anlatılabilir.

Yöneticiler okul öncesi eğitimi alanında uzmanlaşmış kişiler arasından seçilmeleri veya yöneticilere hizmet içi eğitim seminerleri ve bilgilendirme çalışmaları düzenlenerek okul öncesi eğitim konusunda duyarlı olmaları sağlanabilir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin alanla ilgili temel konular ve dünyadaki gelişmeler hakkında hizmet içi eğitimler yoluyla bilgilendirilmeleri de önerilebilir. Böylece yöneticilerin okul öncesi öğretmenleri ile empati kurabilmesi ve diğer öğretmenliklerden farklı bir öğretmenlik olduğunu bilmesi sağlanabilir.

Araştırma bulgularına göre yapılacak yeni düzenlemelerle bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan pay arttırılabilir. Bu sayede ana sınıflarında yaşanan yardımcı personel konusunda yöneticiler daha duyarlı olarak alım yapabilirler. Hatta yardımcı personelin ücret ve sigorta giderleri milli eğitim tarafında karşılanarak okul aidatlarının sadece sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri ile okul öncesi kurum ve sınıflarının ihtiyaçları konusunda harcanması sağlanıp bu konuda okul yönetimi de özellikle eksik materyallerin, fiziksel ve teknolojik donanımların temininde de yardımcı olması önerilebilir.

Okul öncesi kurumlarında kullanılacak oyuncak ve materyallerin eğitici olup olmama özelliğine dikkat etmesi hususunda yöneticilere bilgilendirme yapılması ve okul öncesi eğitime uygun materyallerin alınmasında söz hakkının daha çok okul öncesi öğretmeninde olması sunulabilecek öneriler arasında değerlendirilebilir. Ayrıca yeni yaklaşımlara uygun eğitici materyallerin temini konusunda firmalarla işbirliği yapılırken yönetimin de bulunması önerilebilir.

Önceden planda karar verilen ancak son anda değiştirilip başka bir yere düzenlenen gezide çocukların ve öğretmenin motivasyonunun sağlanmasında sıkıntı yaşanması beklenen sonuçlardan biridir. Bundan dolayı gezilerde ve sosyal etkinliklerde okul yönetimi öğretmenin de görüşünü alabilir ve birkaç gün önceden haber verebilir.

Okullarda yılsonu gösterisi ve okul kapsamında bütün kademelerce kutlanan özel gün ve haftalar okul öncesi öğretmeni ve öğrenci açısından davranışsal ve ruhsal sorunlar oluşturan bir süreç olduğu

söylenbilir. Ayrıca okul öncesi eğitimde çocuklara öğretilmesi gereken kavramlar ve planda yer alan gelişimi destekleyici etkinlikler yerine saatler süren provalar sebebiyle eğitim-öğretim aksamaktadır. Bu sebepten çocukların yaş grubu özellikleri baz alınarak çocukların motor, dil, sosyal-duygusal gelişimini destekleyici drama, müzikli oyunlar ve gösterimler şeklinde sunulması daha faydalı olabilir. Aksi takdirde çocuklarda özgüven eksikliği, başaramama korkusu, içe kapanma; öğretmenlerde yıpranmalar ve agresif davranışlar gibi sorunlar görülebilir. bu tür sorunların yaşanmaması için okul öncesi kurumlarında yılsonu gösterileri, özel gün ve haftalar etkinliklerinin çocuğun eğitimini aksatıcı şekilde düzenlenmesi yerine çocukların günün anlam ve önemini kavrayacakları şekilde görsel ve işitsel öğelerden yararlanarak anlatılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (1983). Okul öncesi eğitimi ile temel eğitim arasındaki ilişki. Okul öncesi eğitim ve sorunları. *Türk Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı, 17 -18 Kasım 1983. No:7.* Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Akman, B. , Taksın, N. , Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online, 9(2), 807-815.* Erişim: 24. 06. 2014, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Aktankerem, E. ve Cömert, D.(2004). Siirt ilinde okul öncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Erişim: 24.06. 2014 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/170/170/ebru%20aktanertem.pdf.
- Aktankerem,E. ve Cömert,D.(2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research, 21, 155 – 172.*
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 42(2), 199–237.*
- Başal, H. A.(2005). *Okul öncesi eğitim (2.bs).* İstanbul:Morpa Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (14. bs).* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büte, M. ve Balcı, F.A.(2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(4), 485-509.*
- Çınkır, Ş. ve Kuru Çetin, S. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16:3, 351-376.*
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları: Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 107-126.*
- Demirtaş, H. , Üstüner, M. ve Özer, N.(2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 421-455*
- Deniz Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), Ekim, 431-438.*
- İş, E. E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirmedeki yeterliliklerin incelenmesi(Gaziantep örneği).* Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, eğitim bilimleri anabilim dalı. Gaziantep
- İşginöz,R. , Bülbül,T. (2012). Okulda diyalog: Okul yönetiminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. Uluslararası e-dergi,2(1), Haziran, 125-146*
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü (2.bs.).* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.(1983). *Okul öncesi eğitimi.* İstanbul: Milli Eğitim Yayın Evi.

- Oktay, A.(1983). *Okul öncesi eğitime toplu bir bakış: Okulöncesi eğitim ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. 3-34
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları. Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. ve Aral, N. (2001). Okul öncesi eğitim –ilköğretim- özel eğitim. Özel ihtisas komisyonu raporu. *Ankara. 8. beş yıllık kalkınma planı*, yayın no: DPT:2598 ÖİK:609, 3-18
- Oktay, A. (2006). Okul öncesi eğitim neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır?. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 11(65), 31-32.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mart. Edirne
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203–215. Marmara Üniversitesi.

Yazarlara Yönerge

Yaşadıkça Eğitim Dergisi'ne gönderilen aday makalelerin American Psychological Association (APA) (Amerikan Psikoloji Birliği) yayın kılavuzu 6. basımında (2010) belirlenen ilke ve kurallara uygun olması gerekmektedir. Bu yönerge, yazarlara kolaylık sağlamak açısından APA yayın kılavuzunun bir özeti'dir. Lütfen eksik hususlar için APA yayın kılavuzuna başvurunuz.

Kapsam

Hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayımlanan Yaşadıkça Eğitim Dergisi eğitim alanında ulusal ve uluslararası sorunları, eğitim politikalarını ve uygulamalarını ele alan, inceleyen, değerlendiren nitel ve nicel araştırmalara ve tartışma yazılarına sayılarında yer vermektedir. Dergi kuram ve uygulama arasında bağ kurarak eğitim biliminin bilgi temeline katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla eğitimin çok çeşitli alanlarında nitel ya da nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmaları yayınlamaktadır. Derginin temel amacı; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretimde ve yetişkin eğitiminde süreçlerin ve çıktıların iyileştirilmesine katkıda bulunarak kaliteyi artırmak şeklinde ifade edilebilir.

Dil

Yaşadıkça Eğitim Dergisi gönderilecek aday makalelerin tam metinleri Türkçe ya da İngilizce dillerinden biriyle yazılmış olmalıdır. Aday makaleler hem Türkçe "öz" hem de İngilizce "abstract" içermelidir. "Öz" den sonra Türkçe anahtar sözcüklere, "Abstract" tan sonra ise İngilizce "Keywords" e yer verilmelidir.

Biçim

Aday makale MS Word programında, kenarlarından 2.54 boşluk bırakılan A4 boyutu kağıda 12 punto Times New Roman yazı tipi kullanılarak çift aralıklı yazılmalıdır. Her sayfa sağ üst köşeden numaralandırılmalıdır. Metin içerisinde kullanılan istatistiksel semboller *eğik yazıyla (italik)* olarak verilmelidir. (Örneğin: p , r , F , R^2).

Metin içerisinde başlıklandırma sistemi aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilir:

Apa Makale Yazım İlkeleri Doğrultusunda Başlık Düzeyleri	
Başlık Düzeyi	Örnek biçim
1	Ortalanmış, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
2	Sola Yaslı, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
3	Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık
4	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>
5	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>

Başlıklarda kullanılan *ve, ile* gibi bağlaçlar istisna olarak ilk harfleri küçük yazılır.

Rakamların Kullanımı

Makale içindeki sayılar 10'dan küçük ise harfle (beş, altı....) yazılmalıdır. Ancak istisnai durumlarda numara verilebilir (Örneğin: APA yazım kılavuzunun 3.12 numaralı kısmında....). Cümlelerin başında olmamak şartıyla, 10'dan büyük sayılar rakamla yazılır (Örn. Evren büyüklüğü dikkate alınarak araştırmanın örnekleme 346 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir.). Metin içerisinde kullanılan ölçme birimleri için her zaman rakam kullanılır (Örn. 10 mg'lık dozlar...). İstatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler vb. sayılar her zaman rakamla yazılır (Örn. okul

müdürlerinin %35'i, 3 katından fazla...)). Parasal değerler, ölçek puanlamasında kullanılan birimler, evren ve örnekleme ilgili sayılar, tarih, yaş ile ilgili ifadeler rakamla yazılır. Kitap bölümleri, tablolar, şekiller, grafikler ve dörtten fazla madde içeren listelere yapılan atıflarda her zaman rakam kullanılır. Küsuratlı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulur. Korelasyon katsayısı gibi 1'den büyük bir değer alamıyorsa ve 1'den küçük bir değer başına "0" konmadan yazılır (Örn., .05). *F* testi, *t* testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1'den büyük bir değer alabiliyorsa, 1'den küçük olduğu durumlarda başına "0" konur, küsurat nokta ile ayrılır (Örn., $F(1,136)= 0.76$). Küsuratlı sayılarda, özel bir durum olmadıkça küsuratlı kısım iki rakama yuvarlanır. Yalnızca istatistiksel anlamlılık; *p* değerleri rapor edilirken yuvarlanmadan ve noktadan sonra ikiden fazla rakamla olduğu gibi rapor edilir (Örn., $p=.035$). Anlaşılabilirliği artırmak amacıyla *p* değerleri " $p<.10$, $p<.05$, $p<.01$ " şeklinde de kullanılabilir. Ancak *p* değerleri rapor edilirken, değer .001'den küçük ise " $p<.001$ " şeklinde rapor edilir. Bir cümleye, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlıyorsa, harflerle yazılır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlamamak tercih edilir. (Örn. "Bin dokuzyüz doksaniki yılında yapılan araştırmada Miller..." yerine "Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada..." ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılabilir).

Başlık

Aday Makalenin başlığı 12 kelimeyi ve iki satırı aşmamalıdır. "Yazarın notu" (dipnot) sayfa sonunda yer alır ve yazarın çalıştığı üniversite, bölüm, anabilim dalı, şehir, ülke vb. bilgileri içerir. Ayrıca (varsa) araştırmaya destek sağlayan kurumlara teşekkür kısmı yer alır, ilgili okuyucular için yazarların iletişim bilgisi verilir (yazışma adresi, telefon numarası ve e-posta adresi). Araştırmayla ilgili özel açıklamalar (verilerin başka bir araştırmada kullanılıp kullanılmadığı, bir tez özeti olup olmadığı, daha önce bir kongre, sempozyum gibi yerlerde sunulup sunulmadığı vb.) var ise en son olarak bu durum belirtilir.

Öz ve Abstract

Aday makalenin öz kısmı 150-200 kelime arasında olmalıdır. Ana metin Türkçe ise önce Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler verilmeli. Sonrasında İngilizce başlık, "abstract" ve keywords" yer almalı. Takibinde "Giriş" şeklinde başlık atılmadan ana metin yazılmaya başlanmalıdır. Ana metin İngilizce ise sıralama İngilizce başlık, abstract, keywords, Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler şeklinde olmalıdır.

Öz ve abstract yazımında; araştırma makaleleri için araştırma probleminizi mümkünse bir cümle ile belirtiniz. Devamında araştırma yönteminizi, veri kaynaklarınızı, veri toplama aracınızı ve işlemlerinizi, bulgularınızı, sonuçlarınızı, uygulama önerilerinizi sununuz. Tartışma ya da derleme çalışmalar için bir cümle ile konunuzu belirtiniz. Makalenizin amacını, tartışma konusu ile ilgili kanıt ve kaynakları sununuz. Ana tartışma noktalarını ve ulaştığınız sonucu ifade ediniz. Cümleleriniz en üst düzeyde öz ve bilgilendirici olmalıdır. Tüm araştırmacıların yayımlanmış makalenizin öncelikle "öz" kısmını okuyacaklarını daima göz önünde bulundurunuz ve gerekli özeni gösteriniz.

Giriş

Ana metninizi "Giriş" şeklinde başlık atmadan yazmaya başlayabilirsiniz. Bu ana bölümde ele aldığınız problemi tanıtmamız beklenmektedir. Araştırma gerekçenizi, araştırmanın önemini, araştırmanın yayımlanmış diğer araştırmalarla ilişkisini, araştırmanın kuramsal temellerini uygun paragraflar oluşturarak sunmalısınız.

İlgili çalışmalara atıfta bulunmanız, kendi araştırmanızla ilişkilendirmeniz önem taşımaktadır. Bunu yaparken gereksiz bilgi yüklemelerinden kaçınılması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır. Giriş kısmı mantıksal bir bütünlüğe sahip olmalıdır.

Problem durumunu açıkladıktan ve kuramsal çerçeveyi sunduktan sonra problemin çözümü için kendi yaklaşımınızı sunmanız gerekmektedir. Araştırmanızın anlaşılabilirliğini sağlamak için problemde yer alan değişkenlerin etkili şekilde açıklandığından emin olmalısınız. Bu bölümün kapanışı araştırmanızın amacının açıkça ifade edilmesi, araştırma sorusu ve alt problemlerin sıralanması ile yapılabilir. Bu kısımda alt başlıklar kullanmamalısınız. Uygun paragraflar ve paragraflar arasındaki geçiş cümleleri giriş kısmının mantıksal tutarlılığını sağlayacaktır. Her paragrafın en az üç cümleden oluşması gerektiği de unutulmamalıdır.

Makalenizin bu bölümünde ve diğer bölümlerinde diğer çalışmalara yapacağınız atıflar ya da bu çalışmalardan yapacağınız alıntılar için belli kurallara uymanız gerekmektedir. Diğer çalışmalardan yaptığınız alıntı 40 sözcükten az ise alıntının başlangıç ve bitişinde tırnak işareti kullanmanız yeterlidir.

Örnek:

Tabachnick ve Fidell'e göre (2007), "açımlayıcı faktör analizinin amacı, gözlenen (observed) değişkenler (test maddeleri) arasındaki ilişkileri betimlemek, çok sayıda gözlenen değişkenlerin sayısını indirgeyerek daha az sayıda anlamlı yapılar (faktörler) oluşturmak ve gözlenen değişkenleri kullanarak altta yatan sürece ilişkin operasyonel bir tanım (regresyon eşitliği) oluşturmaktır" (s. 608).

Yapacağınız alıntı 40 sözcükten fazla ise alıntıyı bir paragraf olarak soldan ve sağdan 1.25 cm içeriye alarak blok olarak yazınız. Yapacağınız bu doğrudan alıntılarda hiçbir sözcüğü ya da yazım şeklini değiştirmeyiniz. Yazım hataları yapılmış olsa bile orijinal dokümanı aynen yansıtınız. Sözcük sayısı 40'tan fazla olan bir alıntı aşağıda gösterilmiştir.

Örnek:

Akyüz (2001) Türk eğitim tarihinin belirli dönemlerinde öğretmen yetiştiren kurumlara daha nitelikli olan öğrencilerin çekilmesinin önemsendiğini şu örnekle desteklemektedir:

Örneğin 1848'de Darülmüallimin erkek öğretmen okulunun kuruluşunda nitelikli öğretmen adaylarının seçimine önem verilmiştir. Bu amaçla öğrenci sayısının az olmasına, okula sınavla öğrenci alınmasına, adayların kişiliklerine ve davranışlarına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarına dolgun burs verilmesi, öğretim ve sınavların ciddi yapılması, göreve atamada mezuniyet derecesinin dikkate alınması ve boşalan kadroya gitmeyen mezunların diplomasının iptal edilmesi gibi ciddi kurallar getirilmiştir (s. 142).

Bir kaynaktan yaptığınız alıntı miktarı toplamda 500 sözcükten fazla ise kaynağın sahibinden bu alıntılara çalışmanızda yer vermek için izin istemeniz gerekmektedir. Çalışmanızda doğrudan alıntılar dışında diğer çalışmalara atıflar da yer alabilir. Bu atıflar bazen doğrudan alıntı niteliğinde olmayabilir. Bu durumda sayfa numarası kullanılmalıdır.

Örnek:

İlgili alanyazın incelendiğinde fene yönelik tutumların ölçümü, genel bazda olabildiği gibi, fizik, kimya ve biyoloji tutumları şeklinde de olabilmektedir (Bitner, 1994; Ekici, 2002; Kara ve Özden, 2005; Russell ve Hollander, 1975; Yıldırım ve Çirkinoğlu, 2005).

Yöntem

Yöntem ana başlığı altında araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde açıklanmalı. Bu açıklamalar okuyucuya yönteminizin araştırma amacına uygunluğunu, sonuçlarınızın geçerliği ve güvenilirliğini değerlendirme fırsatı sunmalıdır. Bu sistematik yaklaşım diğer araştırmacılara diledikleri zaman sizin çalışmanızı tekrar etme olanağı sunar.

Yöntem bölümünde katılımcılar, veri toplama araçları, araştırma deseni ve araştırma süreci açıklanmalıdır. Nitel çalışmalar için ayrıca veri toplanılan ortamlar, görüşülen kişiler ve görüşmelerin akışı ve uzunlukları hakkında yeterli bilgi sunulmalıdır. Yöntem kısmında nitel araştırmalar için

katılımcıların ne şekilde seçildiği belirtilmeli; nicel araştırmalar için evren-örneklem ilişkisi açıklanmalı, örneklemin evreni temsil ettiğinin kanıtları sunulmalıdır. Evren, örneklem, çalışma grubu, katılımcılar, veri kaynakları; veri toplama araçları, bunların seçimi, geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi gibi detayları sunmak için alt başlıklar kullanılarak alt bölümler oluşturulabilir.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde; toplanan veriler, kullanılan istatistikler ve veri analiz süreçlerinin detayları da verilerek özetlenmelidir. Verilerin özetlenerek sunulmasında tablo ya da şekil gibi araçlardan uygun olanları seçilmelidir.

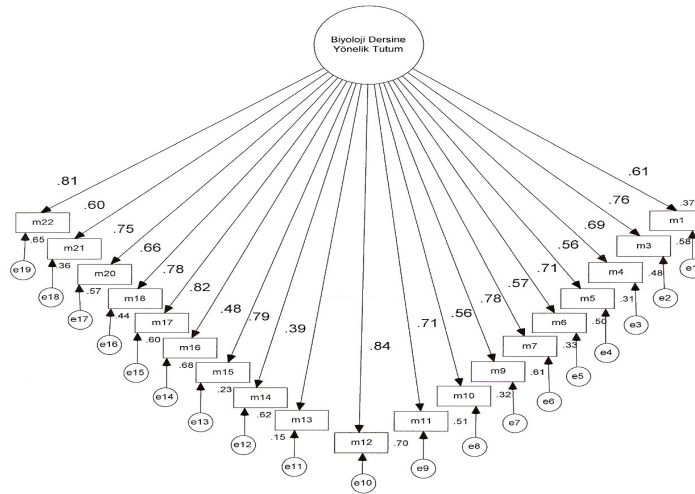
Tablo 4

Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğretmenliğe Atanma Durumları

Atanma Durumu	Mezun Olduğu Lise Türü										Toplam	
	GL		AL		SL		AÖL		KMLÇGE		f	%
Atandı	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	499	46.1
Atanamadı	143	44.1	102	53.7	143	46.6	97	49.7	14	20.9	584	53.9
Toplam	181	55.9	88	46.3	164	53.4	98	50.3	53	79.1	1083	100

$\chi^2=23.10$ $sd=4$ $p<.01$

Tablo numarasının koyu ve dik y, tablo adının ise alt satırda, ilk harfler büyük ve eğik yazıldığına; tabloda sadece yatay çizgilerin kullanıldığına, dik çizgilere yer verilmediğine dikkat ediniz.



Şekil 2. Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi

Makalenizde bulunan şekilleri de Şekil 2'deki örneğe uygun hazırlayınız. Şekil numarası ve adının altta yazıldığına, şekil numarasının eğik yazılıp noktayla bittiğine, Şekil adının sadece ilk harf büyük olmak üzere dik yazıldığına dikkat ediniz.

Tartışma ve Öneriler

Bulgularınızı ve sonuçlarınızı sunduktan sonra "Tartışma ve Öneriler" bölümüne başlayabilirsiniz. Bu bölümde elde ettiğiniz sonuçları hipotezlerinizle ya da araştırma sorularınızla ilişkilendirerek tartışmanız, daha önce yapılmış olan çalışmalarla ilişkilendirmeniz ve ilgili

alanyazınla bağ kurmanız beklenmektedir. Sonuç ve tartışmalar temelinde oluşturduğunuz kurama ve uygulamaya yönelik önerileriniz bu kısımda etkili bir şekilde sunulmalıdır.

Kaynaklar

Metin içinde alıntı yaptığınız ya da atıfta bulunduğunuz tüm kaynakların “Kaynaklar” bölümünde, bu bölümde alfabetik olarak sıralanan tüm kaynakların metin içinde kullanıldığından emin olunuz. Kaynak gösterme biçimi olarak APA kurallarını dikkate alınız. Makalenizin “Kaynaklar” bölümünü aşağıdaki örnekleri dikkate alarak hazırlayınız.

Kitap / Yabancı Dilde Kitap / Kitap Bölümü:

Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Gay, L. R., ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). [Eğitim araştırması: Analiz ve uygulama için yeterlikler.] (6. baskı). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Şahin, A. E. (2007). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Yay. Haz.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.

Makale / Yabancı Dilde Makale:

Duru, E. ve Balkıs, M. (2007). Sosyal provizyon ölçeğinin psikometrik karakteristikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27(3), 79-90.

Weston, R. ve Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling [Yapısal eşitlik modeli için bir kısa kılavuz]. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans / Doktora Tezi:

Doğan, O. S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

e-Ortamda Erişilen Çalışma:

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. 27 Aralık 2011 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm> adresinden erişildi.