

EPASAD

Educational Policy Analysis and Strategic Research

VOLUME 6 NUMBER 1 JANUARY, 2011



A Journal Sponsored by International Association of Educators (INASED)

EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS AND STRATEGIC RESEARCH

2011 Subscription Rates

- \$35 Association Member USA (Canada: \$40; Rest of World: \$50)
- \$45 Individual USA (Canada: \$50; Rest of World: \$55)
- \$35 Student USA (Canada: \$40; Rest of World: \$50)
- \$140 Library/Institution USA (Canada: \$160; Rest of World: \$160)

Single Issues and Back Issues: \$25 USA (Canada: \$35; Rest of World: \$35)

If you wish to subscribe for the printed edition of EPASAD, please send the subscription fee as check or money order (payable to International Association of Educators) to the following address:

International Association of Educators
1965 S. Orchard Street
Urbana, IL 61801 USA

Print copies of past issues are also available for purchased by contacting the Customer Service department subscription@inased.org

EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS AND STRATEGIC RESEARCH

Editors

Mehmet Durdu KARSLI
Ahmet AYPAY

Canakkale Onsekiz Mart University
Osmangazi University

Assistant Editors:

Mustafa Koc
Nihat Gürel Kahveci

Suleyman Demirel University
Istanbul University

Editorial Review Board :

Haluk Soran
Hayati Akyol
Fatma Alisinaoğlu
Petek Askar
Esin Atav
Hakan Dedeoglu
Ayşe Ottekin Demirbolat
Ihsan Seyit Ertem
Nezahat Güçlü
Leman Tarhan
Ceren Tekkaya
Erdal Toprakçı
Mustafa Ulusoy
Rauf Yıldız
Melek Yaman
Okan Yaşar
Ayhan Yılmaz

Hacettepe University
Gazi University
Gazi University
Hacettepe University
Hacettepe University
Hacettepe University
Gazi University
University of Florida
Gazi University
Dokuz Eylül University
Orta Doğu Teknik University
Cumhuriyet University
University of Illinois at Urbana-Champaign
Yildiz Teknik University
Hacettepe University
Canakkale Onsekiz Mart University
Hacettepe University

The views expressed in this publication are not necessarily those of the Editor or the Editorial Review Board, nor the officers of the International Association of Educators (INASED). Copyright, 2009, International Association of Educators (INASED). ISSN 1554-5210

TABLE OF CONTENTS

Volume 6, Number 1
January 2011

ARTICLES

5 Öğrenen Örgütlerde Etkili Liderlik: Burdur Örneği

Elife Doğan Kılıç, Ahmet Üstün & Özgür Önen

23 Ders Kitaplarında Özgünlük Sorunu ve Nedenleri: Ortaöğretim Tarih Kitapları Örneği

İbrahim Hakkı Öztürk

Öğrenen Örgütlerde Etkili Liderlik: Burdur Örneği

Yrd. Doç. Dr. Elife Doğan Kılıç

Sinop University Education Faculty, Turkey, elifedogan@mynet.com

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Üstün

Amasya University Education Faculty, Turkey, ustunahmet05@hotmail.com

Arş. Gör. Özgür Önen

Middle East of Technical University Education Faculty, Turkey

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin cinsiyet ve görev süresinin etkili liderlik davranışları üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek ve varsa bu etkinin hangi boyutlarda ortaya çıktığını saptamaktır. Bu araştırma Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı şehir merkezindeki ilköğretim okullarına yönelik uygulamalı bir çalışmadır. Araştırmaya 48 yönetici katılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerden elde edilen veriler, SPSS paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde %, f, çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan alt ölçeklerin birbirleri ile anlamlı ve olumlu bir ilişki sergiledikleri tespit edilmiştir. Yine cinsiyet değişkeni etkili liderlik ölçeğinin alt ölçeklerinden vizyon geliştirme, vizyon paylaşma, izleyici oluşturma, süreci izleme, sonuca ulaşma ve takım çalışmasında anlamı yordayıcı olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgüt, etkili liderlik, yönetici, ilköğretim okulu, cinsiyet ve görev süresi.

Effective Leadership in Learning Organizations: The Case of Burdur

Abstract

The purpose of this study is to understand whether gender and seniority have an influence on the primary schools' effective leadership behaviors, and to explore where the possible differentiations exists. This is a descriptive study in which 48 principal and vice principal have participated from primary schools in Burdur city center. Data was analyzed by using SPSS 11.5. Descriptive statistics and multiple regression analysis were calculated. Sub dimensions of the measure showed a positive and significant correlation. Gender was found to be a significant predictor of the developing vision, sharing vision, creating follower, process control, reaching to targets and team working sub-dimensions of the effective leadership measure.

Keywords: Learning organizations, effective leadership, principal, primary school, gender and seniority.

Giriş

Öğrenen örgüt kavramı ile birlikte günümüzde öğrenme birey, takım ve örgüt açısından ele alınmaktadır. Bireysel öğrenme yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki kalıcı izli değişme (Senemoğlu, 2007) olarak tanımlanırken, örgütsel öğrenme örgütün süreçleri, bilgiyi, yeterlikleri geliştirme ve iyileştirme süreci olarak (Erçetin, 2001) tanımlanmaktadır. Takım halinde öğrenme, insan gruplarının büyük resmi görebilme becerilerini geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Senge, 2002). Yine öğrenen örgütlerle ilgili kaynaklarda örgütlerin sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrendiğini, bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeyi garantilemeyeceği fakat bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenmenin oluşmayacağı belirtilmektedir (Senge 2002).

Öğrenen örgütler, sürekli değişen, dünyada vizyoner liderin önemli olduğunu benimseyen örgütlerdir. Öğrenen örgüt; belirsizliğe ve karmaşıklığa tepki gösterme, değişikliğe katılma ve cevap verme felsefesinin içinde bulunduğu örgüt, örgütsel öğrenme kavramı ise; örgütsel çevrenin belirsizlik ve karmaşıklığına tepki gösterme, değişiklik meydana getirme düşüncesini artırma ile ilgilidir (Celep, 2004).

Öğrenen örgütler, bürokratik emir-kontrol modelinde bazı durumlarla mücadele edecek kadar iyi olamaması halinde ortaya çıkar. Örgüt, rakiplerinin ürettiği yeni bir ürünün eşdeğerinin kendisinin üretmesine olanak sağlayacak kadar yeterli zaman ve hıza sahip değilse; yeni pazar fırsatlarını fark edecek kadar da hızlı değilse; artan müşteri istemlerini, hızlı ve kaliteli bir biçimde karşılayacak bilgi ve beceriye sahip değilse; zeki işgörenlerini güdüleyebilecek kadar ya da farklı işgücünü yönetebilecek kadar yeterli değilse öğrenen örgütün oluşması için uygun ortam oluşmaktadır (Celep, 2004).

Öğrenen örgütlerin okullara uyarlanmış şekline öğrenen okullar denilmektedir. Öğrenen okullar önceden belirlenmiş amaçlarla beklenen öğrenmeyi tanımlar ve vizyon sahibidir. Öğrenen okullar değişim kültürü oluşturur. Öğrenen okullar işgören geliştirme eğilimindedir ve işgörenin başarısını destekler. Toplumsal değişim sürecine katkıda bulunur. Örgütün içindeki farklı takımlarla işbirliği içindedir ve örgüt yapısını yeniler. Öğrenen okul üretim sürecinden ve çıktılarından dönüt alarak kendini sürekli düzeltmeye ve yenilemeye çalışır.

Öğrenen örgütler takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenirler. Öğrenen örgütlerde, ne öğrenildiği değerlendirildiği gibi nasıl öğrenileceği de değerlendirilir. Endüstrinin öğrenme eğilimi çizelgesinin başında yer almaya yönelik yatırım yaparlar. Rakiplerinden daha hızlı ve ustaca öğrenerek onlara karşı üstünlük sağlarlar. Verileri, doğru yerde ve zamanda, hızlı bir şekilde, yararlı bilgiler haline dönüştürürler. Öğrenen örgütler, “her deneyim; gelecekteki öğrenmeye yardımcı olur, faydalı şeyler öğrenme şansı sağlayarak çalışanların motivasyonunu artırır” anlayışına sahiptirler. Zayıf ve dikkate alınması gereken yönlerin ve başarılı ya da hatalı öğrenmenin neler olduğunu öğretirler. Örgütlerin temel unsurlarını tehlikeye atmadan risk alırlar. Yüzeysel ve deneyime dayalı öğrenmeye yatırım yaparlar. Yeni projeler öğrenmeye istekli takımları ve çalışanları desteklerler. Kararların ve bilgilerin paylaşılmasından dolayı bireyleri ya da grupları cezalandırmayıp öğrenmeyi politika haline getirirler (Calvert, Sandra & Marshal, 1994). Liderin öğrenen örgüt ortamını sağlayabilmesi için örgüte rehberlik edecek düşüncelere sahip olması, işgörenlerin öğrenmesi için gerekli ortamı hazırlaması ve takımıyla birlikte diğer çalışanlara model olması gerekmektedir.

Liderlik Nedir?

Günümüzde öğrenen örgütlerin gündeme gelmesiyle birlikte bireysel, takımsal ve örgütsel olarak etkili lider kimdir? Ne yapar soruları çok sıkça sorulmaktadır. Bu sorulara yanıt aranırken kurumlar kültürel lider, bireysel lider, etkili lider gibi kavramların üzerinde de durmaktadır. Liderlerin özellikleri belirlenirken özellikle etkili liderlik için dört aşamalı bir filtrelemeden bahsedilmektedir. Örgütsel filtreleme, rolsel filtreleme, durumsal filtreleme ve bireysel filtrelemedir.

Örgütsel filtrelemede daha çok halk ön plana çıkmaktadır. Liderin kültürel ilişkileri ve örgütün stratejik amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği süzgeçten geçirilir. Rolsel filtrelemede ise etkili liderlikte gerçekten bulunduğu role gereksinimi var mıdır? sorusuna yanıt aranır. Etkili liderliğin bireysel belirleyicileri arasında rolün algılanışı önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Durumsal filtrelemede ise önemli olan yapı içerisinde verilen rolün öneminin anlaşılıp anlaşılmadığıdır. Kurum içerisinde verilen rolün başarıyla yerine getirilmesi için liderin yeteneği, deneyimi, işgücü ve işgörenleri ile empati kurabilmesi en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bireysel filtrelemede ise ilgi ön plandadır. Liderin bireysel farklılıkları dikkate alıp almadığı sorgulanır (Naddaff, 1997).

Bireyin, kurumun ve toplumun üzerinde liderliğin etkisi ve önemi toplumca bilinmektedir. Etkili lider kurum ve kuruluşların gelişmesi için ortam hazırlar; kurum ve kuruluşların amaca ulaşmasını sağlar. Etkisiz lider ise bireysel ve toplumsal gelişime engel olur (Hirsch,& Emerick, 2007; Ingersoll, 2003; Marvel, Lyter, Peltola, Strizek, & Morton, 2007; Arslantaş, ve Dursun, 2008). Liderlik kurumsal toplumsal ve bireysel şartların ve gelişimsel düzeyin oluşumunu sağlar. Bireysel toplumsal ve kurumsal olarak tek bir şart söz konusudur. Bu da hiyerarşik yapılanmadaki aşamaların geliştirilmesi ve farklı yaklaşımların sunulmasıdır.

Etkili liderliğin temelini kalite oluşturmaktadır. Bir başka deyişle etkili liderliğin karakteristik özelliği kalitedir. Bazılarına göre lider özgüveni yüksek, bağımsız, iddialı, risk alan, hükmeden, hırslı ve kendine yetebilen kişidir. Bazılarına göre ise lider liderlik etiketinde yer alan davranışlara sahip olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Etkili lider gruptaki kişileri motive edebilen kişidir. Etkili lider rollerini yerine getiren kişileri takımın amaçları doğrultusunda yönlendiren kişidir (Gedney, C. R.1999). Liderliğin tanımlarında tutku, vizyon, bütünlük, iletişim, örgütsel yeterlilik, sadakat, bağlılık ve yaratıcılık gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır.

Liderlik yaratıcılık ve moral gücüdür (Brown, 2007). Liderlik değişimdir. Değişim ise güdülenme ve esinlenmedir. Bireylerin ve kurumların kapasite düzeylerine göre, örgütün amaçları ve isteklerini tanımlama, strateji geliştirme, örgütün amaçları doğrultusunda planları tanımlama, çıktıları kontrol etme, örgüte rehberlik yapma ve örgütün amaçları doğrultusunda işgörenleri motive etmedir liderlik (Edwards, Ayers & Howard, 2003).

Liderlik kültürel farklılıklardan etkilenme (Hodgetts & Luthans 2003); insanları belirlenmiş hedefler doğrultusunda yöneltmeye ikna etme (Davis, 1988); izleyenleri belirlenen hedeflere ulaşmak için, onları harekete geçirmeye dönük bilgi ve yeteneklerin toplamı (Eren,1998) ; vizyona gönüllü olarak bağlanma (Cook, Philip, Hunsaker, & Coffey, 1997) ; grup dinamikleri ve süreçleri, kişilik, güç kullanma, itaat, amacı başarma, etkileşim ile başkalarının yardımı olmaksızın karar verebilme gibi özelliklerin bir veya ikisinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Bass, 1990).

Liderlik beş düzeyden oluşmaktadır (Collins, 2005). Birinci düzeyde bireysel yetenek ilgi, yeterlilik, bilgi ve iyi çalışmayı kapsamaktadır. İkinci düzeyde ise takımın amaçlarına uygun olarak davranmak ve objektif davranarak takım üyelerine katkıda bulunmayı kapsamaktadır. Üçüncü düzey ise işgörenleri örgütlemeyi, geleceğin kaynaklarını etkili kullanmayı ve örgütün amaçlarını önceden belirlemeyi amaçlayan yöneticilik yeteneğini içermektedir. Dördüncü düzeyde ise lider açık olan vizyonunu diğer işgörenlerle paylaşır; yüksek standartta performans sergiler ve etkili yöneticilik davranışları gösterir. Beşinci düzeyde yönetici mütevazı ve profesyonel olarak icraatlarını gerçekleştirir (Brown, 2007). İyi bir yönetici iyi bir liderdir, ancak iyi bir liderin iyi bir yönetici olması zorunlu değildir (Schermerhorn, 1984) . Çalışanların isteklerine önem vererek ve kişisel ilişkiler kurarak vizyon oluşturmaları; iyi lider tutarlı ve güvenilir bir vizyona sahip olmalıdır (Pencheon, & Koh, 2000). Vizyon lidere bir amaç sağlar. Bu vizyon her bir işgörene geleceği ve çabalarının sonuçlarını görmesini sağlar. En iyi vizyon, işgörenlerin görüşü alınarak hazırlanan vizyondur. Paylaşılan vizyon liderin ve işgörenlerin birbirlerine bağlanmasını ve sağlıklı iletişim kurulmasını sağlar. Vizyonun gerçekleşmesinde takım çalışması ve takım çabaları ile sağlanmalıdır. Her örgütte kendine özgü değer yargıları ve güven duyguları vardır. Örgütte işgörenlerin önemsenmesi, düşüncelerin paylaşılması ve örgütün misyonuna güven duyulması sağlanmalıdır. Liderler, örgüt içerisinde işlerin düzenle yapılabilmesi için cesaret ve belirleme gücüne sahip olmalıdır. Örgütlerde liderler işgörenlerin performans ile ürün ve hizmet gelişimi konusundaki motivasyonun gelişimini etkiler (Nasseh, 1996).

Liderlik ve Cinsiyet

Liderlik gelecekle ilgili bir kavramdır. Yöneticilik ise çalışanlarla kişisel ilişkiler kurmayan bir anlayışla günlük iş akışını izleyen günlük eylemleri takip eden kişidir (Schermerhorn, 1984). Yönetici; kendisine verilen biçimsel yetkisini kullanırken, lider; kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan gücünü kullanır (Zaleznik, 1977).

Liderlik davranışları ile cinsiyet arasındaki ilişki yönetim alanında önemli bir yer olarak varlığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde liderlikle cinsiyet arasında ilişkiye yönelik birçok araştırma ile karşılaşılmuştur. Geçmişte liderlikle erillik arasında bir ilişki olduğuna inanılmaktaydı (Soyşekerci, 2006). 1970'lere kadar liderlik özellikleri üzerine yapılan araştırmalarda liderlikte cinsiyet farklılığına ilişkin çok az şey söylenirken, araştırma grupları daha çok erkeklerden seçilmekteydi. Fakat 1990'lı yıllardan itibaren kadın ve erkek liderler üzerinde durulmaya başlanmıştır.

Kadın liderlerin örgütler içerisinde varlığını göstermesi önemsenmiş ve diğer işgörenleri güdülediği gözlenmiştir (Hare, Koenings & Hare, 1997; Örucü, Kılıç, ve Kılıç, 2007). 1991 yılından itibaren de yapılan araştırmalarda cinsiyet ve liderlik stilleri üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmada kadın ve erkek liderlerin liderlik davranışlarında benzerlikler tespit edilmiştir (Shimanoff & Jenkins,1991). Yine yapılan bir başka çalışmada ise kadın işgörenlerin çoğunlukta olduğu iş yerlerinde kadınlar zamanlarının %100'ünü liderlik davranışı sergileyerek geçirdikleri tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmanın bir başka bulgusunda ise kadın liderlerin değişime karşı direnç gösterdiği ifade edilirken; liderlik davranışının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Bunyi & Andrews, 1985). İşletmelerde kadın yöneticilerin sayılarının artmasına rağmen kadın yöneticilerin liderlik davranışlarını sergilemeleri konusunda hala şüphe edilmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte olan 1978 yılında yapılan çalışmada ise kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranış sayısında farklılık tespit edilememiştir (Book, 1998).

Liderin etkileme gücü, çevresindeki kişiler hakkında aldığı bilgiden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla liderin, sözlü ve sözlü olmayan kaynaklardan gelen bilgiyi, doğru biçimde algılayıp değerlendirmesi, gücünün etkinliğine yansıtacaktır. Hissedilen duyguları bilgi ve uyarıların aracılığıyla ayırt etmek, lider olabilmenin başat unsurudur (Cooper & Sawaf, 1997). Eğitimsel liderler insan ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu günün okul liderleri bilgili, becerikli ve her şeye karşı hazırlıklı olmak zorundadırlar. Okulun ilkelere göre ortak çalışma alanı yaratmak zorundadırlar. Okul liderleri, öğretmen-öğrenci ve veli üçgeni arasında bilgi akışını ve ilişki yönünü düzenlemek zorundadır. Bu da etkili liderin sorumlulukları arasındadır (Marcoline, 2008).

Yapılan araştırmalara göre Kanada da Report on Business’de son zamanlarda en etkili 25 Kanadalı işletme liderleri listesinde hiç kadın bulunmadığı tespit edilmiştir (Loughlin & Kara, 2007). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre işletmelerde kadın yöneticilere karşı kota uygulanmaktadır (Zane, 2002). Alan yazın taraması sonucu kota uygulaması görüşünü destekler nitelikte olan bir başka bulguya rastlanmıştır. 2004 yılındaki Fortune şirketleri içinde kadınların üst yönetimdeki oranı % 8 civarında olduğu tespit edilmiştir (Capelli & Hamori, 2005) .

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, erkek öğretmenlerin liderlik özelliklerine ilişkin ortalamaların yüksek olduğu belirlenmiştir (Günbayı, 2005). İnternet ortamında yaklaşık 5000 kişi üzerinde Türkiye’de “Çalışanlar, Kadın Yöneticiyi Nasıl Görüyor” başlığı altında 2005 yılında yaptığı araştırmada, ankete katılanların yüzde 52’si, liderlik açısından, erkeklerin kadınlara göre daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. 171 kişi üzerinde liderlik ve cinsiyetin etkisini inceleyen bir araştırma yapılmış; yapılan araştırmanın sonucuna göre görev analizi odaklı liderlik ve kişilerarası odaklı liderlikte kadınların ve erkeklerin işyerlerinde farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (Eagly, & Johnson, 1990). Bu çalışmaların yanı sıra birçok araştırmacı etkili liderlik ve liderlik davranışları üzerine birçok çalışma yapmıştır (Eagly, Karau, & Makhijani, 1995). Yapılan bu çalışmalarda metodolojik olarak ciddi birçok sınırlılıkla karşılaşmıştır. Bu sınırlılıklar içerisinde yazarların lider tanımları, liderlik rollerinin laboratuvar ortamında ya da farklı grupların gözlenmesi, bunlarla birlikte örgütlerde liderlik davranışlarına akademik düzeyde bakılması farklı sorunları da beraberinde getirmiştir.

900 kadın ve 900 erkek’ten oluşan geniş bir örneklem alınarak iş doyumu, yönetim deneyimi üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada gruplar çapraz olarak gözlenmiştir (Kabacoff, 1998a). Yöneticilerin liderlik davranışlarının farklı boyutlarının incelenmesi, gerek sosyolojik gerekse örgütsel açıdan önemli bir araştırma konusu olmuş, liderlik davranışlarını farklı açılardan ele alan çok sayıda model geliştirilmiş, modellerde yöneticilerin liderlik davranışlarını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Bu araştırmaların birçoğunda, yöneticilerin demografik özellikler olarak tanımlanan yaş, cinsiyet, eğitim, işte kalma süresi, görev niteliği vb. niteliklerinin liderlik davranışları üzerinde etkili olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmayla, Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, şehir merkezindeki ilköğretim okul yöneticilerinin cinsiyet ve görev süresi değişkenlerine göre etkili liderlik davranış özellikleri arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrenen örgütlerde (ilköğretim okullarında) görev yapan yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcılarına) demografik özellikleri “cinsiyet” ve görev

süresi değişkeninin yöneticilerin etkili liderlik davranış özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenen örgütlerde etkili liderlik faktörleri arasında ilişki var mıdır? Varsa ne düzeyde bir ilişki vardır?
2. Öğrenen örgütlerde etkili liderlik davranışını cinsiyet ve görev süresi etkilemekte midir? Etkiliyorsa ne düzeyde etkilemektedir?

Yöntem

Bu çalışma ilişkisel ve niceliksel bir araştırma olup, öğrenen örgüt ve liderlik ile ilgili alan yazın tarandıktan sonra araştırmanın kuramsal yapısı oluşturulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın verileri Burdur Şehir merkezinde eğitim-öğretime devam eden 24 ilköğretim okulundaki 48 yöneticiye uygulanan ölçek formu aracılığı ile toplanmıştır. Burdur şehir merkezinde sekiz yıllık zorunlu eğitim veren 24 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Yapılan ön çalışma ile Burdur il milli eğitim müdürlüğü web sayfasından okul sayısı ve yönetici sayısının listesi çıkarılmıştır. Daha sonra il milli eğitim müdürlüğünden araştırma için gerekli izin alınmıştır. İlköğretim okullarının kapanmasına yakın bir dönemde yapılmış olması ve bazı yöneticilerin isteksiz olması nedeni ile ölçek formundan 48'i dönmüştür. Araştırmanın verileri 2008-2009 eğitim-öğretim yılındaki veri ve durumlarla sınırlıdır. Araştırmada kullanılan ölçek ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını ile sınırlı tutulmuştur. Öğretmenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Etkili Liderlik Ölçeği, Liderlik Davranış Ölçeğinin boyutları esas alınarak (Kabacoff, 1998b) değişik çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur (Anafarta, Sarvan, ve Yapıcı, 2008; Çelik & Sünbül, 2008; Uzun, 2005; Kabacoff, 1998a, Kabacoff, 1998b; Erdal, 2007; Kabacoff & Stoffey, 2001; Kabacoff, & Peters, 2005; Arıcı Durmuş, 2002; Chan, 2004; Çelikten ve Yeni, 2004; Williams, 2005; MacTavish & Kolb, 2008; Park, Mclean & Yang, 2008).

Tanımlayıcı nitelikteki bu araştırmanın verileri anket tekniği ile toplanmıştır. Birinci bölümde cinsiyet ve görev süresi gibi demografik değişkenlere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğrenen örgütlerde etkili liderlikle ilgili 36 maddeye yer verilmiştir.

Burdur Şehir merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 48 yöneticiye uygulanan ölçek SPSS 11.5 paket programıyla değerlendirilmiştir. Ölçek “vizyon geliştirme, izleyici oluşturma, vizyon paylaşma, süreci izleme, sonuca ulaşma ve takım çalışması” olarak altı alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir ifade (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) orta / bazen, (4) sık sık ve (5) her zaman arasında değişen 5 kategorili ölçek üzerinde değerlendirilmiştir.

Vizyon geliştirme boyutunda tutuculuk, yenilik, teknik, bireysellik ve strateji ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Vizyon geliştirme boyutu 14 madde olarak tasarlanmış fakat yapılan faktör analizi sonucu faktör yük değerleri. 30'un altında olan maddeler çıkartılmıştır. Vizyon geliştirme alt ölçeği 7 (m2, m8, m9, m11, m12, m13, m14) maddeden oluşmaktadır.

Bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.69$ olarak bulunmuştur. Birinci madde toplam varyansın % 41.1'ini, ikinci madde ise %64.4'ünü, üçüncü madde % 78.6'sını açıklamaktadır.

İzleyici oluşturma boyutu ise ikna etme, dışa dönüklük, coşkusalılık ve duyguları kontrol etme ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. İzleyici oluşturma alt ölçeğinde yapılan faktör analizi sonucu faktör yük değerleri .30'un altında olan 17 madde formdan çıkartılmış ve analiz yeniden yapılmıştır. İkinci kez yapılan analizde maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un üstünde olduğu görülmüştür. İzleyici oluşturma alt ölçeği 7 maddeden (m15, m16, m18, m19, m20, m21, m22) oluşmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.73$ olarak bulunmuştur. Birinci madde toplam varyansın % 41.1'ini, ikinci madde ise % 23.22'sini, üçüncü madde % 14.23'ünü açıklamaktadır.

Vizyon Paylaşma boyutundaki maddeler ise yapı, taktik, iletişim ve yetki devrini içermektedir. Bu alt ölçek 11 madde (m23,m24,m25,m26,m27,m28,m29,m30,m31,m32,m33) olarak tasarlanmış ve yapılan faktör analizinde de maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un üstünde olduğu görülmüş ve yapısı korunmuştur. Vizyon paylaşma alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.84$ olarak bulunmuştur. Birinci madde toplam varyansın % 42.1'ini, ikinci madde ise % 18.46'sini ve üçüncü madde ise %10.38'ini açıklamaktadır.

Süreci izleme alt ölçeği kontrol ve dönüt içerikli maddeleri kapsamaktadır. Bu ölçek 3 madde (m34, m35, m36) olarak tasarlanmış ve yapılan faktör analizinde de maddelerin faktör yük değerleri .30'un üstünde olduğu görülmüştür. Süreci izleme ölçeğinin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.71$ olarak tespit edilmiştir. Birinci madde toplam varyansın %64.26'sını, ikinci madde ise % 22.80'nini ve üçüncü madde ise %12.92'sini açıklamaktadır.

Sonuca ulaşma boyutundaki maddelerde ise yönetim odaklılık, baskın olma ve üretim odaklılık yer almaktadır. Sonuçlara ulaşma alt ölçeği üç madde (m37, m38, m39) olarak tasarlanmıştır. Bu üç madde üzerinde yapılan faktör analizinde üç maddenin de faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara ulaşma ölçeğinin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.71$ olarak tespit edilmiştir. Birinci madde toplam varyansın % 64.26'sını, ikinci madde ise % 22.80'nini ve üçüncü madde ise %12.92'sini açıklamaktadır.

Takım çalışmasında ise işbirliği, uzlaşma, yetki ve empati ile ilgili maddeler yer almaktadır. Takım çalışması alt ölçeği yedi madde (m40, m41,m42, m43, m44, m45, m46) olarak tasarlanmıştır. Bu yedi madde üzerinde yapılan faktör analizinde iki maddenin faktör yük değerlerinin .30'un altında olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler ölçekten çıkartılarak faktör analizi yeniden yapılmış ve maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Takım çalışması alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.76$ olarak tespit edilmiştir. Birinci madde toplam varyansın % 54,11'ini, ikinci madde ise % 18.18'ni ve üçüncü madde ise %17.33'ünü açıklamaktadır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, kişisel bilgiler, ölçeğin öğrenen örgütte etkili liderlik ilişkisi ve öğrenen örgütte etkili liderliği etkileyen bazı değişkenlere(cinsiyet ve görev süresi) ilişkin yorum, aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Kişisel Bilgiler

Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı şehir merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 48 yönetici katılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin % 78.8'i sınıf öğretmeni, % 21.2 'si ise branş öğretmenidir. Burdur şehir merkezinde görev yapan yöneticilerin % 24.2'si kadın yönetici iken , % 75.8'i ise erkek yöneticidir.

Öğrenen Örgütte Etkili Liderlik İlişkisi

Etkili liderlik davranışı ölçeğinde yer alan davranış boyutlarının birbirleri ile olan ilişki düzeylerini belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda her bir alt ölçeğin diğer alt ölçeklerle ile anlamlı ve pozitif ilişkide olduğu saptanmıştır. Alt ölçekler arasında yapılan korelasyon analizinde takım çalışması ile vizyon geliştirme arasındaki anlamı ve pozitif ilişki $p<.05$ düzeyinde iken diğer alt ölçeklerde ise anlamlı ve pozitif ilişki $p<.01$ düzeyindedir (Tablo 1). Liderlik davranışı ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında yukarıdaki bulguları destekler bulgulara rastlanmıştır. Vizyon geliştirme ile liderlik davranışları arasında olumlu ilişki tespit edilmiştir (Kabacoff, 1998a). Liderlik davranışı boyutları (vizyon geliştirme, izleyici kazanma, vizyon paylaşma, süreci izleme, sonuca ulaşma, takım çalışması) ile her bir boyutu oluşturan liderlik davranışı bileşenleri arasında pozitif ve anlamlı korelasyon vardır (Uzun, 2005).

Tablo 1. Etkili Liderlik Davranışı Alt Ölçeklerinin Korelasyon Analizi

	Viz Gel	İz. Ol	Viz Pay	Sür. İz.	Son.Ul.
İz. Ol	.424**				
Viz Uy	.393**	.706**			
Süz. İz	.420**	.592**	.720**		
Son Ul	.411**	.630**	.632**	.556**	
Tak Çal	.312*	.617**	.586**	.643**	.591**

** $P<.01$ * $P<.05$

Öğrenen Örgütte Etkili Liderliği Etkileyen Bazı Değişkenlere İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarındaki yöneticilerin cinsiyet ve görev sürelerinin etkili liderlik davranışları ile olan ilişkisi regresyon analizi ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Vizyon Geliştirme

Cinsiyet ve görev süresi değişkenlerine göre vizyon geliştirme yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları tablo 2'de verilmektedir. Cinsiyet ile vizyon geliştirme arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde cinsiyet ile vizyon geliştirme arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = -.681$) olduğu ve diğer değişken kontrol edildiğinde de negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r = -.503$) görülmektedir. Görev süresi ile vizyon geliştirme arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .540$) bir ilişki vardır. Ancak cinsiyet değişkeni kontrol altına alındığında görev süresi ile vizyon geliştirme arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .110$) bir ilişki tespit edilmektedir. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte vizyon geliştirme puanları ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.686$, $R^2= .471$ $p<.00$). Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri vizyon geliştirme toplam

varyansının yaklaşık % 47'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin vizyon geliştirme üzerindeki görece önem sırası cinsiyet ve görev süresidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet değişkenini vizyon geliştirme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Vizyon Geliştirmenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	14.909	3.079		4.843	.000		
Cinsiyet	-4.192	.908	-.600	-4.615	.000	-.681	-.503
Gör. Sür.	.369	.418	.115	.882	.381	.540	.110
R= .686		R ² = .471	F ₍₂₋₆₃₎ = 28.005	p=.000			

İzleyici Kazanma

Cinsiyet ve görev süresi değişkenlerine göre izleyici kazanmanın yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları tablo 3'de verilmektedir. Cinsiyet ile izleyici kazanma arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde cinsiyet ile izleyici kazanma arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r = -.337$) ve görev süresi değişkeni kontrol edildiğinde de negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = -.124$) olduğu görülmektedir. Görev süresi ile izleyici kazanma arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .360$) bir ilişki vardır. Ancak cinsiyet değişkeni kontrol altına alındığında görev süresi ile izleyici kazanma arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .182$) bir ilişki vardır. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte ele alındığında izleyici kazanma puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.378$, $R^2= .143$ $p<.008$). Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri izleyici kazanmadaki toplam varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin izleyici kazanma üzerindeki görece önem sırası cinsiyet ve görev süresidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin izleyici kazanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. İzleyici Kazanmanın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	9.243	3.563		2.594	.012		
Cinsiyet	-1.044	1.051	-.164	-.993	.324	-.337	-.124
Gör. Sür.	.711	.484	.243	1.470	.147	.360	.182
R= .378		R ² = .143	F ₍₂₋₆₃₎ = 5.24	p=.008			

Vizyon Paylaşama

Cinsiyet ve görev süresi değişkenlerine göre vizyon paylaşmanın yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları tablo 4’de verilmektedir. Cinsiyet ile vizyon paylaşma arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde cinsiyet ile vizyon paylaşma arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = -.399$) olduğu ve görev süresi değişkeni kontrol edildiğinde de negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r = -.062$) görülmektedir. Görev süresi ile vizyon paylaşma arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .509$) bir ilişki vardır. Cinsiyet değişkeni kontrol altına alındığında da görev süresi ile izleyici kazanma arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .350$) bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte vizyon paylaşma puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.512$, $R^2= .262$ $p<.01$). Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri vizyon paylaşma toplam varyansının yaklaşık % 26’sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin vizyon paylaşma üzerindeki görece önem sırası cinsiyet ve görev süresidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin vizyon paylaşma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Vizyon Paylaşmanın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	8.532	5.662		1.507	.137		
Cinsiyet	-.828	1.670	-.076	-.495	.622	-.399	-.062
Gör. Sür.	2.281	.769	.455	2.965	.004	.509	.350
R= . 512		R ² = . 262		F ₍₂₋₆₃₎ = 11.185		p=.000	

Süreci İzleme

Cinsiyet ve görev süresi değişkenlerine göre süreci izlemenin yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları tablo 5’te verilmektedir. Cinsiyet ile süreci izleme arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde cinsiyet ile süreci izleme arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = -.395$) olduğu ve görev süresi değişkeni kontrol edildiğinde de negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = -.201$) olduğu görülmektedir. Görev süresi ile süreci izleme arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .372$) bir ilişki vardır. Yine cinsiyet değişkeni kontrol altına alındığında görev süresi ile süreci izleme arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .141$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte süreci izleme puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.416$, $R^2= .173$ $p<.01$). Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri süreci izleme toplam varyansının yaklaşık %17’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin süreci izleme üzerindeki görece önem sırası cinsiyet ve görev süresidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin süreci izleme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5. Süreci İzlemenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4.683	1.980		2.365	.021		
Cinsiyet	-.951	.584	-.264	-1.628	.109	-.395	-.201
Gör. Sür.	.305	.269	.184	1.133	.262	.372	.141
R= .416		R ² = .173	F ₍₂₋₆₃₎ = 6.585		p=.003		

Sonuca Ulaşma

Cinsiyet ile sonuca ulaşma arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde cinsiyet ile sonuç ulaşma arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = -.571$) olduğu ve görev süresi değişkeni kontrol edildiğinde de negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r = -.439$) görülmektedir. Görev süresi ile sonuca ulaşma arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .407$) bir ilişki vardır. Ancak cinsiyet değişkeni kontrol altına alındığında da görev süresi ile sonuca ulaşma arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .004$) bir ilişki vardır. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte ele alındığında sonuca ulaşma puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.571$, $R^2= .326$ $p<.000$). Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri sonuca ulaşma toplam varyansın yaklaşık % 33'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin sonuca ulaşma üzerindeki görece önem sırası cinsiyet ve görev süresidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet ve görev süresi değişkeninin sonuca ulaşma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6. Sonuca Ulaşmanın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	9.175	2.280		4.024	.000		
Cinsiyet	-2.606	.673	-.568	-3.874	.000	-.571	-.439
Gör. Sür.	.009	.310	.004	.030	.977	.407	.004
R= .571		R ² = .326	F ₍₂₋₆₃₎ = 15.258	p=.000			

Takım Çalışması

Cinsiyet ile takım çalışması arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde cinsiyet ile takım çalışması arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = -.250$) olduğu ve görev süresi değişkeni kontrol edildiğinde de negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r = -.086$) görülmektedir. Görev süresi ile takım çalışması arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .271$) bir ilişki vardır. Cinsiyet değişkeni kontrol altına alındığında da görev süresi ile takım çalışması arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .137$) bir ilişki vardır. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte değerlendirildiğinde takım çalışması puanları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.283$, $R^2= .080$ $p<.01$). Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri takım çalışması toplam varyansının yaklaşık %08'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin takım çalışması üzerindeki görece önem sırası cinsiyet ve görev süresidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin takım çalışması üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 7. Takım Çalışmasının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	6.485	2.647		2.450	.017		
Cinsiyet	-.532	.781	-.117	-.681	.498	-.250	-.086
Gör. Sür.	.395	.360	.188	1.098	.277	.271	.137
R= .283		R ² = .080		F ₍₂₋₆₃₎ = 2.745		p= .072	

Tartışma

Öğrenen örgütlerde etkili liderlik ölçeği Liderlik Davranış Ölçeği esas alınarak geliştirilmiştir. Öğrenen örgütlerde etkili liderlik ölçeği 36 maddeden oluşmaktadır (Kabacoff, 1998c). Geliştirilen ölçek Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarına uygulanmıştır. Uygulamadan dönen anket sayısı 48'dir. Yapılan çalışmada liderliğe cinsiyetin ve görev süresinin etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulguları alan yazında Hodgetts (1999)'in araştırmasında destekler niteliktedir.

Vizyon Geliştirme ve Vizyon Uygulama

Vizyon geliştirme boyutundaki maddeler tutuculuk, yenilikçilik, kendine önem verme ve strateji oluşturma konularını içeren maddelerden oluşmaktadır. Vizyon geliştirme alt ölçeğinde cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte ele alındığında vizyon geliştirme puanları ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, yapılan t testi sonucuna göre ise cinsiyet ile vizyon geliştirme arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur.

Vizyonu paylaşma alt ölçeğinde ise yapıyı oluşturma, taktik kullanma, iletişim ve yetki devrini içeren maddelere yer verilmiştir. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte ele alındığında vizyon paylaşma puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Bunun yanı sıra yapılan t testi sonucuna göre cinsiyet ile vizyon paylaşma arasında anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Etkili lider, mesleki anlamda gelişimi sağlamak için sorumluluğunu bilen samimi, işleri kolaylaştırıcı, mesleki ilerlemede katkıda bulunan, yaratıcılığa önem veren kişi ya da kişilerden olmalıdır (Rieg & Marcoline, 2008). Etkili okul liderlerinin iletişime açık, çevreye karşı duyarlı olması gerekmektedir. Okul yöneticileri etkili lider olmak istiyorlarsa vizyon sahibi olmalı ve vizyonlarını astları ile paylaşmalıdır. Bunların yanı sıra iletişime ve ikili ilişkilere önem vermelidir (Adamowski, Therriault, & Cavanna, 2007).

Okul liderleri, ortak bir vizyon geliştirmede, bütün okul toplumu üyelerine yardım etmeyi amaçlar (Töremen, ve Karakuş, 2008). Kendileri ya da başkaları tarafından ortaya konan bir vizyonu okul toplumu üyelerine kabul ettirmekten öte; onlarla görüşerek ve yetkilendirerek ortak bir vizyon oluşturmaya çalışırlar. Liderler kendi kişisel vizyonları ile

diğer işgörenleri etkilemelerine rağmen, okul vizyonunu oluşturmada doğrudan söz sahibi değillerdir (Lionton,& Lashway, 1997; Aytaç, 2000; Clarcken, 2008).

İzleyici Oluşturma

İzleyici oluşturma alt ölçeği, ikna edicilik, dışa dönüklük, coşkulu ve duygusal davranmayı içeren maddelerden oluşmaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte ele alındığında izleyici kazanma puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Buna rağmen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece cinsiyet değişkeninin izleyici oluşturma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kabacoff ve Stoffey'in yaptığı araştırmanın sonucunda da yöneticiler izleyici kazanmada ikna edici davranışlar göstermişlerdir. Burada da görüldüğü gibi liderlikte izleyicilerin olabilmesi için ikna edici coşkulu ve duygusal davranışlar ön plana çıkmaktadır (Kabacoff & Stoffey 2001). İyi bir lider olmak ve izleyici oluşturmak için, işgörenlerin neyin motive etdiğini ve işgörenlerin temel ihtiyaçlarını keşfetmek gerekir (Freeman, & Stoner, 1992).

Süreci İzleme ve Sonuca Ulaşma

Süreci izleme alt ölçeği kontrol ve dönüt içeren maddelerden oluşmaktadır. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte ele alındığında süreci izleme puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin süreci izleme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Sonuca ulaşma alt ölçeği yönetim odaklılık, baskın olma, üretim odaklılıkla ilgili maddeleri kapsamaktadır. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte ele alındığında sonuca ulaşma puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet ve görev süresi değişkeninin sonuca ulaşma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin süreci izlerken geri bildirim gösteren davranışlar sergilemesi, yönetimin amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından önemlidir (Koçel, 2001). Bu nedenle etkin dönüt verme davranışı yönetici ile çalışanlar arasındaki iletişim ile mümkündür (Gibson, Ivancevich, ve Donnelly 1985). Liderler formal yöntemleri olduğu kadar informal yöntemleri de kullanarak, öğretmenleri ve öğrencileri sürekli takip etmeli, onlarla bire bir etkileşim içine girerek sorunlarını dinlemeli ve bu sorunlara hızlı bir şekilde çözüm yolları bulmalıdırlar (Hord,1992).

Liderler, örgütün kendilerine özgü koşullarını göz önünde bulundurarak düzenlemeler yapmalı, öğretmenleri çalışmalarını için motive etmeli, okul içindeki rolleri eşgüdümlemeli, gerekli zamanı ve diğer kaynakları sağlamalıdırlar. Kararlar, işbirliği içinde alınabilir, fakat bu kararların uygulandığını kontrol etme görevini üstlenecek birilerinin olması gerekir. Liderler, alınan kararların kontrol görevini üstlenmelidirler. Kısacası, liderler, başkalarına imkân vermeli ve onların çalışmalarını kolaylaştırmalıdırlar (Rallis & Goldring 2000). Görev ve rollerin dağılımının adil yapıldığı ve işlerin kolaylaştırıldığı ortamda süreci izleme ve sonuca ulaşma daha kolay olacaktır.

Takım Çalışması

Takım Çalışması alt ölçeği işbirliği, uzlaşma, yetki ve empatik davranışları içeren maddelerden oluşmaktadır. Cinsiyet ve görev süresi değişkenleri birlikte değerlendirildiğinde takım çalışması puanları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin takım çalışması üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Liderin etkileme gücü, çevresindeki kişiler hakkında aldığı bilgiden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla liderin, sözlü ve sözlü olmayan kaynaklardan gelen bilgiyi, doğru biçimde algılayıp değerlendirmesi, gücünün etkinliğine yansıtacaktır. Hissedilen duyguları bilgi ve uyarıların aracılığıyla ayırt etmek, lider olabilmenin temel bir gereğidir (Cooper & Sawaf, 1997) .

Takım liderinin, süreçlere ilişkin davranışındaki olumlu değişiklikler takım üyelerinin iş tatminini olumlu yönde etkilediği ve takım liderinin, takım üyelerinin sosyal yaşamlarına yaptığı katkı, takım üyelerinin lidere ve dolayısıyla da takıma bağlılığını artırmaktadır (Karaduman, 2002). Liderlik davranışları stratejik düşünmeyi etkilemektedir (Kabacoff, 1998a). Çalışanların etik prensiplere dayalı olarak ahlaki kurallar çerçevesinde doğru ve dürüst kararlar vermesine ilişkin beklentileri söz konusudur. Çalışanların karar verme sürecine katılımının sağlanması ve onlara kendi işlerinde özerklik tanıyarak tecrübelerini artırma şansı verilmesi, çalışanların potansiyellerini ortaya koymaları ve kendilerini geliştirmeleri açısından önemlidir (Hosmer, 1995; Marvel,, Lyter, Peltola , Strizek, & Morton, 2007) .

Çalışanların yöneticilerini desteklerken adalet yargulamalarına önemli bir biçimde dikkat ettikleri vurgulanmıştır (Tyler, 1986). Dolayısıyla, liderin adaleti sağlamaya yönelik faaliyetleri önemli bir kriter olarak gözükmektedir. Yöneticiler, verdikleri kararların işgörenlerce adil olarak algılandığı bir iş ortamı yaratmalıdır. Yöneticinin adaleti sağlamaya yönelik davranışları, onun etik olarak algılanmasına önemli katkı yapmaktadır. Lider adil, düşünceli ve güvenilir olduğunda işgörenler, liderin aldığı kararlara karşı daha olumlu bir tavır sergilemekte (Dirks & Ferrin, 2002; Trevino, Brown, & Hartman, 2003; Whitener, Brodt, Korsgaard, & Werner, 1998; Hart, Capps, Cangemi, & Caillouet, 1996) ve takım çalışmasına uygun hareket etmektedirler.

Sonuç

Bilginin hızla geliştiği ve yayıldığı günümüzde, örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmesi, büyük ölçüde hizmet alanları ile ilgili bilgileri elde etme ve kullanma derecelerine bağlıdır. Bilgi üreten ve yayan örgütler olarak eğitim kurumları için de bilgi vazgeçilmez bir kaynaktır. Eğitim kurumlarının kendini yenileyebilme ve topluma liderlik edebilme derecesi, bilgi yaratma güçlerine ve bunu toplumun kullanımına sunabilme derecelerine bağlıdır. Öğrenen örgütlerde bilgi yaratım güçleri, öğrenen örgüt olma özelliklerine sahip olmayı gerektirmektedir (Celep, 2004),

Öğrenen Örgütlerde Etkili Liderlik adlı çalışmada geliştirilen ölçek vizyon geliştirme, izleyici oluşturma, vizyon paylaşma, süreci izleme, sonuca ulaşma ve takım çalışması adında altı alt ölçeklerden oluşmaktadır. Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayısı $\alpha = .69$ ile $\alpha = .84$ arasında değişmektedir. Ölçeğin α güvenilirlik katsayısı $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise oldukça güvenilir bir ölçek olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 1999) .

Araştırmada kullanılan ölçekte demografik bilgi olarak cinsiyet ve görev süresi değişkenleri kullanılmıştır. Kullanılan bu değişkenlere göre yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlar çıkartılmıştır. Cinsiyet değişkenini vizyon geliştirme, izleyici kazanma, vizyon paylaşma, süreci izleme ve takım çalışması alt ölçeklerinde cinsiyetin anlamlı bir yordayıcı olduğu gözlenmiştir. Sonuç alma alt ölçeğinde ise cinsiyet ve görev süresi değişkenlerinin her ikisinin de anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırma sadece Burdur il merkezinde bulunan ilköğretim okul yöneticileri ile sınırlı olması nedeniyle elde edilen sonuçların genellenebilmesi mümkün görülmemektedir. Araştırma ortaöğretim kurumlarını da kapsayacak şekilde yeniden tasarlanarak daha geniş bir örneklem kitlesi üzerinde yapılabilir ve elde edilecek sonuçlar genellenebilir.

Kaynakça

- Aytaç, T. (2000). Okul Merkezli Yönetim Ankara: Nobel Yayınları
- Adamowki, S., Therriault, S. B. & Cavanna, A. P. (2007). The Autonomy Gap: Barriers to Effective School Leadership
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/6f/62.pdf
- Arslantaş, C. C. ve Dursun, M. (2008). Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi vol.8, No.1, 11-128
- Anafarta, N., Sarvan, F. ve Yapıcı, N. (2008). Konaklama İşletmelerinde Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısı: Antalya İlinde Bir Araştırma. Akdeniz İİBF Dergisi (15) 111-137
- Arıcı Durmuş, A. E. (2002). Yönetici Yaşının Liderlik Davranışları Üzerindeki Etkileri: Bankacılık Sektöründen Bir Grup Yönetici Üzerine Bir Araştırma. Akdeniz İİBF Dergisi (3) 1-20
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, Vol. 18, Issue 3, Winter, 19-31.
- Book, E. W. (1998). Leadership for the Millennium. Working Woman, Mar, 1998. Computerworld, January 26.
- Brown, K. M.(2007). Eta Sigma Gamma: Preparing Leaders Today for Tomorrow's Challenges The Health Educator Fall 2007. Vol. 39. no.2
- Bunyi, J. M., & Andrews, P. H. (1985). Gender and leadership emergence: An experimental study. Southern Speech Communication Journal, 50, 246–260
- Capelli P & Hamori, M. (2005). "The Path to the Top: Changes in the Attributes and Careers of Corporate Executives: 1980-2001", NBER Working Paper.
- Calvert, G., Sandra, M. & Marshal, L. (1994). "Learning Organization", *Training and Development*, June, ss. 40-50.
- Celep, C. (2004). Örgütsel Öğrenme Açısından Türkiye Üniversiteleri (Assessment Turkey University As Learning Organization) XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Chan, E. (2004). Leadership Effectiveness Analysis. Leadership 360® Report
- Clarcken, R. H. (2008). Developing Spiritual Potentialities, Principles and Practices of Leadership: A Self Study in Teacher Education
- Collins, J. (2005). *Good to great and the social sectors*. Boulder, CO: Jim Collins Publishing.
- Cook, C.W., Philip, L., Hunsaker, R., & E. Coffey, (1997). Management and Organizational Behavior, McGraw Hill Book Com.Chicago, USA

- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zekâ*, (Çev. Zelal Bedriye Ayman-Banu Sancar), Sistem Yayıncılık, Üçüncü Basım: Eylül 2003, İstanbul.
- Çelik, C. & Sünbül, Ö. (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi C. 13. S. 3, s.49-66
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:12 No:2 305-314*
- Davis, K. (1988). İşletmede İnsan Davranışı, 5.Baskıdan Çeviri, (Çev. Kemal Tosun, Tomris Somay, Fulya Aykar, Can Baysal, Ömer Sadullah ve Semra Yalçın), 3.Baskı, İstanbul: Yön Ajan.
- Dirks, K.T. ve Ferrin, D.L. (2002). Trust in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*, 87 : 611-628.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233–256.
- Eagly, A. H., Karau, S. J., & Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 117, 125–145.
- Erçetin, Ş. (2001). Örgütsel Zeka, Nobel Yayın, Ankara
- Erdal, M.(2007). İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Projesi.
- Edwards, M., Ayers, R & Howard, C (2003). *Public service leadership: Emerging issues. A report for the Australian Public Service Commission*, Canprint and National Institute of Governance, University of Canberra, Canberra.
- Efil, İ. (1996). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Eren, E. (1998). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 5.Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul,
- Freeman, R. E. & Stoner, J. A. (1992). Leadership and Motivation. Management 5th Edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gedney, C. R. (1999). Leadership Effectiveness and Gender A Research Report Submitted to the Faculty In Partial Fulfillment of the Graduation Requirements Advisor: Lt Col Sharon A. Branch Maxwell Air Force Base, Alabama
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. ve Donnely J. (1985). *Organizational Behavior*, Business Publications, Plano, Texas.
- Günbayı, İ., (2005). “Women and Men Teachers’ Approaches to Leadership Styles”, *Social Behavior and Personality*, 33 (7), 685-698.
- Hare, A.P., Koenings, R. J. & Hare, S.E. (1997). “Perceptions of observed and model values of male and female managers”, *Journal of Organizational Behavior*, 18, 437-447
- Hart, K. M., Capps, H. R., Cangemi, J. P. ve Caillouet, L. M. (1996). Exploring Organizational Trust and its Multiple Dimensions: A Case Study of General Motors. *Organization Development Journal*, Summer, 31-39.
- Hirsch, E., & Emerick, S. (2007). *Teacher working conditions are student learning conditions: A report on the 2006 North Carolina Teacher Working Conditions Survey*. Center for Teaching Quality. Retrieved January 23, 2008 from http://www.centerforsri.org/files/TheCenter_NL_June07.pdf
- Hodgetts, R. M., (1999). Yönetim Teori, Süreç ve Uygulama, (Çev. Canan Çetin ve Esin Can Mutlu), 5. Baskı, İstanbul: Der Yayınları,
- Hodgetts, R. M. & Luthans, F. (2003). International Management: Culture, Strategy and Behaviour. 5th ed. New York: McGraw-Hill Irwin 356.
- Hord, S. M. (1992). *Facilitative Leadership: The Imperative for Change*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas, US. 11 Mart 2006, <http://search.epnet.com/>

- Hosmer, L. T. (1995). Trust the Connecting Link Between Organizational Theory and Philosophic Ethics. *Academy of Management Review*, 20 : 379-403.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Student of Teaching and Policy and The Consortium for Policy Research in Education. Retrieved February 10, 2008 from <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>
- Kabacoff, R. (1998a). Gender Differences in Organizational Leadership: A Large Sample Study Paper Presented at the 106th Annual Convention of the American Psychological Association, San Fransizco, California. <http://www.eric.edu.gov>
- Kabacoff, R. (1998b). Leadership Effectiveness Analysis: Technical Considerations. (Available from the Management Research Group), 14 york Street, Suite 301, Portland ME 04101 <http://www.eric.edu.gov>
- Kabacoff, R. (1998c). Personal Motivations and Leadership Styles in Organizational Setting. <http://www.eric.edu.gov>
- Kabacoff, R. I. & Stoffey, R. W. (2001). Age differences in Organizational Leadership <http://www.eric.edu.gov>
- Kabacoff, R. I. & Peters, H. (2005). Energy and Experience: Two Key Components of Successful Leadership Recent Research on the Impact of Age on Leadership Style <http://www.eric.edu.gov>
- Karaduman, A. (2002). Ekip Çalışmasında, Liderin Tatmini Üzerindeki Etkisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- Koçel, T., (2001). İşletme Yöneticiliği, 8.Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Kolb, J. A. (1997). Are We Still Stereotyping Leadership? *Small Group Research*, Vol.28 No. 3, August .
- Lionton, L.B. ve Lashway, L.(1997). Shared-Decision Making, *School Leadership. Handbook for Excellence* Edited by: Stuart C. Smith and Philip K.Piele, 3. Edition, University of Oregon.
- Loughlin, C., Kara, A. A., (2007). “Seeking the best: leadership lessons from the military”, *Human Resource Management*, 46 (1), 147-167.
- MacTavish, M. D. and Kolb, J. A. (2008). An Examination of the Dynamics of Organizational Culture and Values-based Leader Identities and Behaviors: One Company’s Experience http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/ea/da.pdf
- Marcoline, J. F. (2008). Relationship Building: The First “R” for Principals Eastern Education Research Association Conference Paper. <http://www.eric.edu.gov>
- Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A., & Morton, B. A. (2007). Teacher attrition and mobility: Results from the 2004-05 teacher follow-up survey. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved January 14, 2008 from <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007307.pdf>
- Naddaff, T. (1997). Assessing the Effectiveness of a Leader Through Four Filters. MRG Practice Guide: Leadership Development, (<http://www.mrg.com/documents/4filters.pdf>)
- Nasseh, B. (1996). Leadership and Motivation. <http://www.bsu.edu/classes/nasseh/bn100/leader.html>
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2007). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği, *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt:14 Sayı:2
- Özdamar, K. (1999). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi Cilt 1. 2. Baskı. Eskişehir.

- Park, S, Mclean G. N. & Yang, B. (2008). Revision and Validation of an Instrument Measuring Managerial Coaching Skills in Organizations. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas (Panama City, FL, Feb 20-24, 2008).
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/ea/b5.pdf
- Pencheon, D. & Koh, Y. M. (2000). Leadership and Motivation. *BMJ* 317: 69-71 (4 July)
- Rallis, F. S. ve Goldring E. B. (2000). *Principals of Dynamic Schools: Taking Charge of Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rieg, S. A. & Marcoline, J. F. (2008). Relationship Building: The First “R” for Principals Eastern Education Research Association Conference Paper.
- Schermerhorn, J. R. (1984). *Management for Productivity*, John Wiley & Sons, New York.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Gönül Yay, Ankara.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin* (Çev: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan), YKY, İstanbul.
- Shimanoff, S. B., Jenkins, M. M. (1991). "Leadership and gender: challenging assumptions and recognizing resources", in Cathcart, R.S., Samovar, L.A. (Eds), *Small Group Communication: A Reader*, 6th ed., William C. Brown, Dubuque, IA, pp.504-22.
- Soyşekerci, S. (2006). Cinsiyet Ayrımcılığı Olarak Üstün Erillik Olgusunun Aile İşletmelerindeki Etkisi: Kuramsal Bir Bakış. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Güz 2006, Cilt:3, Yıl:2, Sayı:2, 3:1-26
- Töremen, F. ve Karakuş M. (2008). Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25) 1-11
- Trevino, L. K., Brown, M. ve Hartman, L.P. (2003). A Qualitative Investigation of Perceived Executive Ethical Leadership: Perceptions from Inside and Outside The Executive Suit. *Human Relations*, 55 : 5-37.
- Tyler, T. R. (1986). *The Psychology of Leadership Evaluation*. Ed.: H.W. Bierhoff, R.L. Cohen ve J. Greenberg, *Justice in Social Relations*, NY: Plenum.
- Uzun, G. (2005). *Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Uygulama* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A. ve Werner, J. M. (1998). Managers as Initiators of Trust: An Exchange Relationship Framework for Understanding Managerial Trustworthy Behavior. *Academy of Management Review*, 23 : 513-530.
- Williams, C. (2005). Leadership Effectiveness Analysis ABC Company, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:3, Yıl:2, Sayı:2, 3:1-26
- Zaleznik, A., (1977). “Managers and Leaders: Are They Different?” *Harvard Business Review*, May-June:1977, 67-78.
- Zane, N. C., (2002). “The Glass Ceiling is the Floor My Boss Walks On”, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(3), 334-354.

Ders Kitaplarında Özgünlük Sorunu ve Nedenleri: Tarih Ders Kitapları Örneği

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakkı ÖZTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada bir ders için, farklı yazar ve yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının ne ölçüde birbirlerinden farklılaştıkları ve özgün nitelik taşıdıkları sorusu ele alınmaktadır. Özgünlük ders kitaplarında farklı ve yenilikçi yöntem ve yaklaşımlara yer verilmesini, kitapların içeriğinin belirli ölçülerde birbirlerinden farklılaşmasını ifade etmektedir. Çalışma kapsamında 1997-2006 arasında yayınlanan, *Tarih 1* ve *Tarih 2* derslerine ait toplam on adet ders kitabı içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bu dönemde uygulanan kitap çeşitliliği politikasına rağmen, özgün ve yenilikçi ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik olumlu bir gelişmenin olduğu söylenemez. İncelenen dönemde kullanımda olan, farklı yazar ve yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının hem içerik, hem de yöntem açısından birbirlerine aşırı düzeyde benzedikleri gözlenmektedir. Araştırma sonuçları bu durumun sebeplerine de ışık tutmaktadır. Ders kitabı inceleme ve onaylama konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı'na hâkim olan aşırı kontrolcü yaklaşım ve uygulamaların bu durumun ortaya çıkmasında en önemli etkenlerden birisi olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Ders Kitapları, Ders Kitapları Onay Sistemi.

Problem of originality in textbooks and its reasons: Case of history textbooks

Abstract

This study analyzes the extent to which textbooks by different authors and publishers are distinct from each other and how original they are in terms of content and methodology. Originality refers to inclusion of different and innovative methods and approaches in the textbooks and to differentiation, in some degree, in the content among different products. The paper analyzes ten history textbooks (History 1 and History 2) published between 1997 and 2006 in Turkey, based on a method of content analysis. The findings in the study suggest that there has been no significant improvement in the originality of the textbooks despite a policy of introducing a diverse set of products. The study finds that the reviewed textbooks by different writers and publishers during the period are almost identical in terms of content and methodology. The results of the research shed some light on the reasons for this problem. The inclination of the Ministry of Education to hold the review and approval process of the textbooks under its sole control appears to be the primary reason.

Keywords: History education, Textbooks, Textbooks approval system

Giriş

Tarih ders kitaplarının hem içerik, hem de öğretim yöntemleri açısından yetersiz olması Türkiye’de tarih öğretiminin temel sorunlarının başında gelmektedir. Birçok tarihçi ve tarih eğitimcisi bu konuya dikkat çekmiştir (Özbaran, 1994; Safran, 2006; Tunçay, 2004). Sorun bir yönüyle ders kitaplarının tarihsel bilgi içeriğinin yenilenememesiyle ilgilidir. Kabapınar (2003:18) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Bilimsel arenada üretilen tarihsel bilgi ve bu bilginin konusu, derinliği ve boyutları genişlerken, modern tarihçiliğe giden yolda pek çok ürünler verilirken, akademik tarihçilik ile bunun pedagojik çerçevede okul düzeyine indirgenmiş versiyonu arasındaki içerik ve anlayış makası oldukça açılmıştır.

Öte yandan, öğretim yöntemleri açısından da tarih ders kitapları yakın bir zamana kadar yenilik ve gelişmelere kapalı kalmıştır. 1930’lu yıllardan 2007’de başlayan tarih müfredatı geliştirme çalışmalarına kadar, ders kitaplarında konu anlatımı, doküman kullanımı ve öğretim etkinliklerinin yapısı çok az gelişme göstermiştir. 2007’den sonraki çalışmalar kapsamında hazırlanan ders kitaplarında öğretim yöntemleri açısından bazı önemli yenilikler getirilse de, birçok sorun varlığını hâlâ sürdürmektedir (Öztürk, 2009).

Tarih ders kitapları sorunu aslında genel olarak tarih öğretiminin geliştirilememesi sorununun bir parçasıdır. Türkiye’de uzun yıllar boyunca tarih öğretimini geliştirme çabaları ders programı değişiklikleriyle sınırlı kalmıştır. 2007’de başlatılan müfredat reformu hariç, program değişiklikleri konu içeriği düzeyindeki bazı değişimlerin dışında, genel yaklaşım ve öğretim yöntemlerinde önemli bir yenilik getirmemiştir.

Ancak tarih ders kitapları sorununu sadece program geliştirme sorunu olarak görmek yanlıştır. Çünkü müfredat genel çerçeveyi belirlese de, ders kitabı içeriğinin oluşması yazarlar, yayıncılar ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın rol oynadığı geliştirme, hazırlama, inceleme ve onay süreci sonunda gerçekleşir. Ders kitabının kalitesi büyük ölçüde bu süreci belirleyen şart ve faktörlere bağlıdır. Dolayısıyla, iyi bir ders programının hazırlanmasıyla ders kitabı sorununun kendiliğinden çözüleceğini düşünmek doğru bir yaklaşım değildir. Ders kitaplarındaki sorunların kökenleri araştırılırken hazırlama ve onay sürecindeki hususların üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Bu çalışmada bir derse ait, aynı veya yakın dönemlerde yayınlanan farklı tarih kitaplarının kendi aralarında nasıl ve ne kadar farklılaşabildiği, özgün nitelik taşıyıp taşımadıkları konusu ele alınmıştır. Ders kitaplarındaki benzerliklerin niteliği ve boyutu, *özgünlük* sorununun kalitesizlik sorunuyla ilişkisi ve bu sorunun altında yatan faktörler irdelenecektir. Bu bağlamda, özellikle ders kitapları hazırlama sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) yaptığı inceleme ve denetimin özgünlük sorununa etkisi incelenecektir.

Çalışma yeni tarih müfredatı kapsamında hazırlanan ders kitaplarını değil, 1993 programı çerçevesinde, 2006 yılına kadar yayınlanan kitapları içermektedir. Çalışmanın amacı önceki dönemdeki sorunları ortaya koyarak, yeni dönemde daha kaliteli ders kitaplarının hazırlanması çabalarına katkı sağlamaktır. Bu bağlamda çalışmada iki temel soruya cevap aranacaktır:

- Ders kitapları birbirlerinden farklılaşma ve yenilikçi yöntem ve yaklaşımları kullanma konusunda hangi düzeydedirler?

- Ders kitaplarında özgünlük sorununun ortaya çıkmasında ders programlarının yapısının ve MEB'in gerçekleştirdiği inceleme ve onay sürecinin etkisi nedir?

Kaynaklar ve Yöntem

Bu çalışmada 1993 yılında yürürlüğe giren ortaöğretim 9. ve 10. sınıf tarih ders programı kapsamında, dört yayınevi tarafından 1997-2006 arasında yayınlanan beş farklı *Tarih 1* ve *Tarih 2* serisine ait toplam on adet ders kitabı incelenmiştir. *Tarih 1* ve *Tarih 2* dersleri arasında tutarlı bir karşılaştırma ve değerlendirme yapabilmek için, ders kitapları aynı yayınevi serilerinden seçilmiştir. Bu kitaplar arasında, 1993 ders programı kapsamında 1994'de yayınlanan ilk kitapların gözden geçirilmiş baskıları yer aldığı gibi, ücretsiz ders kitabı uygulaması kapsamında MEB tarafından 2006'da yayınlanan kitaplar da vardır. Dolayısıyla sadece belirli bir tarihte kullanımda olanlar değil, 1993 ders programının uygulandığı, on yılı aşkın bir dönemde yayınlanan ders kitaplarının benzerlik ve farklılıklar açısından nasıl bir nitelik gösterdikleri incelenecektir.

İçerik analizi sonuçlarını sergilemek için kullanılan tablolarda (bak. *Ek: Nicel İçerik Analizi Sonuçlarını Gösteren Tablolar*) az yer tutmaları amacıyla her kitap için harf ve sayı simgeleri kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen ders kitapları ve kısaltmaları *Tablo 1*'de gösterilmiştir. Ayrıca doğrudan atıf yapılan ders kitapları *Kaynakça* bölümünde de belirtilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Kapsamında İncelenen Ders Kitapları ve Tablolarda Kullanılan Kısaltmaları

Ders	Yazarlar, Kitap Adı, Yayınevi, Basım Yılı	Kısaltma
9. Sınıf Tarih (Tarih 1)	Ergezer, N. <i>Liseler İçin Tarih 1</i> , Ocak Yayınları, 1997.	A1
	Koprman, K. Y. ve diğ. <i>Lise Tarih 1</i> , MEB Yayınları, 2000. (İlk baskı 1994)	A2
	Gündoğdu, A., Bulduk, O. Ü. <i>Lise Tarih 1</i> , Tutibay Y., 2002.	A3
	Kara, K. <i>Lise Tarih 1</i> , Önde Yayıncılık, 2002.	A4
	Maden, M. ve diğ. <i>Lise Tarih 1</i> , MEB Yayınları, 2006.	A5
10. Sınıf Tarih (Tarih 2)	Ergezer, N. <i>Liseler İçin Tarih 2</i> , Ocak Yayınları, 1997.	B1
	Koprman, K. Y. ve diğ. <i>Lise Tarih 2</i> , MEB Yayınları, 2000. (İlk baskı 1994)	B2
	Güneş, A., Özbek, S. <i>Lise Tarih 2</i> , Tutibay Yayıncılık, 2002.	B3
	Kara, K. <i>Lise Tarih 2</i> , Önde Yayıncılık, 2002.	B4
	Cazgır, V. ve diğ. <i>Lise Tarih 2</i> , MEB Yayınları, 2006.	B5

Bu çalışmada, ders kitabı incelemelerinde sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Ders kitaplarının temel öğeleri dikkate alınarak, inceleme üç farklı düzeyde gerçekleştirilmiştir: *Konu anlatımı*, *öğrencilere yönelik çalışmalar* ve *görsel dokümanlar*. Konu anlatımının incelenmesinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bölümde inceleme sonucunda konu içeriklerinden seçilen örnekler üzerinden kitaplar arasındaki benzerliklerin yapısı ve kapsamı analiz edilmiştir. Diğer iki düzeyde ise nicel içerik analizi ön plana çıkmaktadır. Bu bölümlerde doküman kullanımı ve öğrencilere yönelik çalışmaların içeriğindeki benzerlik ve farklılaşmalar sayısal olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. *Bu nicel analizlerde kullanılan yöntem ve ölçütler aşağıda daha geniş bir şekilde açıklanmaktadır.*

Özgünlük Sorunu ve Ders Kitabı Hazırlama Sistemi

Sözlükte *özgün* kelimesi “*nitelikleri bakımından benzerlerinden ayrılan, kendine has nitelikleri olan, orijinal*” olarak tarif edilmektedir (Ayverdi ve Topaloğlu, 2007:835). Kelimenin bütün anlamıyla değerlendirildiğinde, nitelikleri gereği tarih ders kitaplarının tamamen özgün eserler olmalarının aslında pek mümkün olmadığı söylenebilir. Öncelikle ders kitabı müfredat dikkate alınarak yazılır. Dolayısıyla bir ders için hazırlanmış bütün ders kitaplarının belirli ölçülerde birbirlerine benzemeleri kaçınılmazdır. Ayrıca, tarih ders kitabı doğrudan birincil kaynaklara değil, yapılmış araştırmalara ve yayınlanmış eserlere dayanılarak hazırlanan bir sentez ürünüdür. Ancak bu durum ders kitaplarının belirli bir özgünlüğe haiz olması gereğini ortadan kaldırmaz. Bu özgünlüğün sınırlarını çizmek için şu sorular yol gösterici olabilir:

- Ders kitapları içerikleri ve yöntemsel özelliklerinin genel yapısı itibariyle belirli bir şablonun kopyaları niteliğinde midir?
- Yoksa yazarların ve yayıncıların kapasiteleri, çalışmaları ve tercihlerine bağlı olarak ortaya çıkan yenilik ve farklılaşmalara açık ders kitapları mı söz konusudur? Özgünlük nitelikli bir ders kitabında olması gereken en temel özelliklerden birisidir.

Öncelikle, *farklılaşma* yenilik ve gelişimin en önemli koşullarından birisidir. Yenilikçi olmak aynı zamanda farklı olmak demektir. Mevcut yapının ürettiği sorunları çözebilmek ve eğitimi daha iyi bir noktaya taşıyabilmek için farklı bir takım yöntemler geliştirmek ve materyaller üretmek gerekiyor. Mevcut yapının kendisini yeniden üretmesinden öteye gidemeyen ders kitaplarının eğitimin geliştirilmesine bir katkı sağlayamayacağı açık bir gerçektir.

Özgünlük konusu ders kitaplarında çeşitliliği benimseyen eğitim sistemlerinde daha da önem kazanmaktadır. Özel sektör eliyle bir ders için birden çok ders kitabının yayınlanması dünya genelinde, özellikle de gelişmiş demokratik ülkelerde yaygın olarak görülen bir uygulamadır. Tarih öğretimi açısından bu durumun özel bir önemi vardır. Demokratik bir ülkede devletin ders kitabı tekeli aracılığıyla tek bir tarih bakış açısını ve bu anlayış doğrultusunda seçilmiş bilgi ve yorumları bütün öğrenci ve öğretmenlere dayatması istenilir bir durum değildir. Tarih araştırmalarında ortaya çıkan çeşitlilik ve çoğulculuğun tarih öğretimine yansıtılması gerekir. Bu da öğretim materyali konusunda çeşitlilik ve çoğulculuğu gerektirmektedir.

Ders kitabı basımının serbestleştirilmesi şüphesiz bazı ticari ve ekonomik faktörlerle de doğrudan alakalıdır. Ders kitabı piyasasının özel sektöre açılmasının ekonomik faktörlerden tamamen bağımsız bir şekilde gerçekleşmesi düşünülemez. Ancak temel amaç daha kaliteli ders kitaplarını üretmek olmalıdır. Bu da oluşturulacak serbest çalışma ve ticari rekabet ortamında, gerek alan bilgisi gerekse pedagojik donanım açısından yeni bilgilerin sentezlenmesi, yeni yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması, farklı görüş ve bakış açılarına yer verilmesiyle sağlanabilir. Eğer bir ders için üretilen farklı ders kitapları aynı şablondan çıkmış benzer ürünler durumundaysalar ve içerikleri herhangi bir özgünlük taşımıyorsa ders kitabı çeşitliliği sistemini uygulamanın eğitimsel açıdan fazla bir anlamı ve faydası yoktur.

Türkiye’de ders kitabı basımı sistemi oldukça değişken bir seyir izlemiştir. Özel yayınevleri eliyle kitap çeşitliliği sisteminin uygulanması Osmanlı dönemine kadar uzansa da, bazı dönemlerde tek devlet kitabı uygulamasına dönmüştür. Ancak kitap çeşitliliğinin

uygulandığı dönemlerde de devletin sistem üzerindeki sıkı kontrolü devam etmiştir (Başgöz, 1999).

1991 yılında yapılan değişiklikle özel yayınevlerinin ders kitabı yayınlamaları daha açık ve düzenli bir sisteme kavuşturulmuştur. Bu dönemde diğer alanlarda olduğu gibi, tarih ders kitabı çeşitliliğinin arttığı görülüyor. Örneğin 1996-1997 öğretim yılında, *Tarih 1* dersi için dokuz, *Tarih 2* içinse sekiz farklı ders kitabı MEB tarafından derslerde kullanılmak üzere onaylanmıştır (MEB, 1996). Ancak bu kitapların büyük çoğunluğu ilk beş yıllık basım süresi sonunda, muhtemelen ticari sebeplerle tekrar yayınlanmamış ve 2002-2003 öğretim yılında kitap sayısı her iki ders için üçe düşmüştür (MEB, 2002).

2000'li yıllarda önce ilköğretim, daha sonra ortaöğretimde ücretsiz ders kitabı uygulamasının başlamasıyla ders kitabı hazırlama ve basım sistemi yeniden değişmiştir. Kitap çeşitliliği ilkesi devam ettirilse de, yayınlanan farklı ders kitaplarının sayısı oldukça azalmıştır (ERG, 2008). Özellikle ortaöğretim derslerinin çoğunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan tek kitap uygulaması görülmektedir. Yeni tarih ders programı kapsamındaki ders kitapları da sadece MEB Yayınları tarafından hazırlanmış ve basılmıştır. Ancak bu çalışma kapsamında incelenen dönemde her ders için farklı yayınevi tarafından yayınlanan en az iki ders kitabı mevcuttur. Bu açıdan değerlendirildiğinde günümüzdeki durumda önceki döneme göre geriye gidış söz konusudur.

Bulgular ve Değerlendirme

Konu Anlatımında Özgünlük

Ders kitaplarında sadece *İçindekiler* bölümü üzerinde yapılacak kısa bir inceleme aslında kitapların birbirinden ne kadar farklılaşabildiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Analiz edilen ders kitaplarında, *İçindekiler* bölümünün içeriğinin, şekilsel bazı farklılıkların dışında hiçbir kayda değer farklılık göstermediği görülmektedir. Konuların seçimi ve düzenlenmesinin ötesinde, konu başlıklarının bile tüm kitaplarda neredeyse tamamen aynı olduğunu görüyoruz. Bu durumun temel sebebi yazarların ders programını aynen takip etmesidir. *Tarih 1* ve *Tarih 2* programları (MEB, 1993) incelendiğinde, programlardaki “*Ünitede Yer Alan Konular*” ile ders kitaplarının konu seçimi, konuların sıralanması ve başlıklarının neredeyse kelimesi kelimesine aynı olduğu ortaya çıkıyor.

Bütün yazarların aynı yolu izlemesi sorunun temelde yazarların dışında ortak ve genel bir nedene bağlı olduğunu gösteriyor. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda sergilediği yaklaşım ve uygulamaların bu sorunun altında yatan temel faktör olduğu söylenebilir. Açıkçası, incelenen dönemde ilgili resmi yapıya hâkim olan anlayış ve uygulamalar, ders kitaplarının ayrıntılı bir şekilde belirlenmiş bir şablonun dışına çıkmasına izin vermemiştir. Bu anlayış öncelikle ders programının genel yapısında gözlemlenmektedir. *Tarih 1* ve *Tarih 2* programlarında (MEB, 1993) konular son derece ayrıntılı bir şekilde sıralanmakta ve ayrıca bu konuların nasıl işlenmesi gerektiği yine ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Ders programı öğretimin amaç, ilke ve içeriğinin çerçevesini genel bir şekilde çizmekle yetinmemiş, konu anlatımı yapısını tüm konu başlıklarına varana kadar belirlemiştir. Böylece ders kitabı yazarının hangi konuları nasıl ele alması gerektiği sıkı bir şekilde belirlenmiştir. Ayrıca, programda her üniteyle ilgili “*Örnek Değerlendirme Soruları*” verilerek ders kitaplarındaki etkinliklerin içerikleri için de bir şablon çizilmiştir. Tüm bu şartlar yazarlara ders kitaplarının içeriğinin hazırlanmasında son derece sınırlı bir hareket alanı bırakmaktadır.

Bu anlayış sadece programla sınırlı kalmayıp, ders kitaplarını inceleme ve onaylama sürecindeki uygulamalara da yansımaktadır. Kabapınar (2003) tarih ve sosyal bilgiler ders kitabı yazarları üzerine yaptığı araştırmasında, yazarların kendi birikim ve bakış açılarını ders kitaplarına son derece kısıtlı bir şekilde yansıtıldığını ve bu katı kontrolün programın yapısının yanında, inceleme sürecindeki uygulamalarla sağlandığını ortaya koymaktadır. Profesör unvanına sahip bir akademisyen kitap yazarına göre, “*ders kitabı yazarlarının kitap yazımına ilişkin özgürlüğü yok denecek kadar azdır*” (Kabapınar, 2003:15). Başka bir kitap yazarı bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Benim yazdığım kitaplarda ben, sadece bakanlığın emirleri doğrultusunda yazdım. Özgür irademle, kendi düşüncelerimi, okuduklarımı, izlediklerimi, araştırmalarımı sentez yaparak, bunlardan bir sonuca vararak kitaplarıma aksettirmiş değilim. Bu bakımdan özgür değilim, çünkü bakanlık çeşitli konuların ne şekilde, kaç sayfa işleneceğini belirlemiştir. Bunun dışına çıkmak mümkün değil. Yani yazar olarak ben, kendi irademi kullanarak kitabımı yazamıyorum. (Kabapınar, 2003:12)

Ancak ders kitapları arasındaki benzerlikleri sadece ilgili mevzuatta ve resmi kurumlarda hâkim olan anlayış ve uygulamalara, Milli Eğitim Bakanlığı'nın esnek olmayan kontrolüne bağlamak doğru olmaz. Çünkü bazı ders kitaplarında birbirine çok yakın ifadelerden oluşan paragrafların kullanıldığı gözlenmektedir. Örneğin, çoğunluğunu akademik tarihçilerin oluşturduğu bir komisyon tarafından hazırlanan ve MEB Yayınları tarafından basılan *Lise Tarih 2* kitabıyla¹ (Koprman ve diğ, 2000b), daha sonraki tarihlerde yayınlanan iki farklı *Lise Tarih 2* ders kitabı (Cazgır ve diğ, 2006; Kara, 2002b) arasındaki aşırı benzerlikler oldukça dikkat çekicidir. Birinci kitapla (Koprman ve diğ, 2000b) diğer iki ders kitabındaki birçok paragraf içerik, kurgu ve ifade şekli açısından birbirine çok benzemektedir. Bu paragraflar arasında cümle yapılarının ve kelimelerin biraz değiştirilmesi dışında hiçbir farklılık görülmemektedir. Bu kitaplardan seçilen bir ünite (6. ünite “*Osmanlı Toplumunu*”) benzer paragraflardan dört farklı örnek aşağıda verilmiştir.

Örnek 1:

Koprman ve diğ. (2000b), sayfa 131:

Padişahın bir çocuğu dünyaya geldiği zaman, ona bir daire ayrılır, emrine dadı, sütanne, kalfa ve cariyeler verilirdi. Çocuğun eğitimiyle kendi annesi, dadı ve kalfa uğraşır. Çocuk okuma çağına gelince kendisine hoca atanır ve törenle derse başlanırdı. Bu çocuklara okuma-yazma, Kur'an, Arapça, Farsça, Türkçe, matematik, tarih, coğrafya okutulurdu. Kur'an'ı okumayı öğrendiklerinde hatim töreni düzenlenirdi. XIX. yüzyılda özellikle Tanzimat'tan sonra batı müziği ve Fransızca öğrenmeye başlamışlardır.

Kara (2002b), sayfa 229-230:

Padişahın bir çocuğu doğduğu zaman, çocuğa bir daire ayrılır, emrine dadı, sütanne, kalfa ve cariyeler verilirdi. Çocuğun eğitimi işi ile de annesi, kalfası ve dadısı ilgilenirdi. Çocuk okuma çağına geldiği zaman, kendisine öğretmen atanır ve törenle derse başlanırdı. Bu çocuklara Kur'an okuyup yazma, Arapça, Farsça, tarih,

¹ MEB Yayınları tarafından ilk baskısı 1994 yılında yapılan bu kitap, 1993 müfredat programı kapsamında hazırlanan, Talim Terbiye Kurumu (TTK) tarafından onaylanıp *Tebliğler Dergisi*'nde yayınlanan ilk *Tarih 2* ders kitabıdır.

coğrafya, Türkçe ve matematik dersleri verilirdi. 19. yüzyula gelindiğinde padişah çocukları Fransızca ve batı müziği de öğrenmeye başlamışlardı.

Örnek 2:

Kopraman ve diğ. 2000b, sayfa 132:

Osmanlı ülkesinde köyler çok dağınıktı. Köylerin bir çoğu beş altı haneden oluşuyordu. Dört-beş yüz hanelik yerler kasaba sayılıyor, ama buralar da köy hayatı yaşıyordu. Birbirinden ayrı Müslüman ve Hristiyan köyleri olduğu gibi Müslüman ve Hristiyan halkın bir arada yaşadığı köyler de vardı. Bunlar karşılıklı hoşgörü içinde birlikte yaşıyorlardı. Bazı yerler kültürel etkileşimler sonucu ortak ziyaret yerleri hâline gelmişti.

Kara, 2002b, sayfa 233:

Osmanlı Devleti'nde köyler, ülkenin her tarafına dağılmış durumda bulunmaktaydı. Köylerin çoğu 10 haneyi geçmezdi. 300-500 hanelik yerler kasaba sayılır, ancak buralarda köy düzeni bulunmazdı. Hristiyan ve Müslüman köyleri birbirinden uzakta ve ayrı idi, bununla birlikte birbiriyle iç içe, yani karışık olan köylerde vardı. İnsanlar birbirine karşı hoşgörü gösterirdi.

Örnek 3:

Kopraman ve diğ. 2000b, sayfa 130-131:

Cariyelerin eğitim ve öğretimine verilen önem, bunlardan bazılarının, geleceğin kadın efendileri ve valide sultanları olacağına bilinmesinden kaynaklanıyordu. Çünkü, Osmanlı şehzadeleri ve padişahları, Fatih'ten sonra eşlerini cariyeler arasından seçmeye başlamışlardı. Padişah kadınları, okuma-yazma bilirdi. Hemen hemen hepsinin odasında bir kitaplık vardı. Günlerini okumakla, özellikle tarih kitapları okumakla geçirirlerdi. Bir çokları da müzik ile ilgiliydi. Kadın Efendiler, padişahın yanına ancak davet edildiklerin zaman girebilirlerdi. İzin çıkmadan oturamazlardı, sürekli resmi konuşur, resmi hareket ederlerdi.

Cazgır ve diğ. 2006, sayfa 143:

Haremdeki cariyelerin eğitim ve öğretimlerine önem verilmesinin temel nedeni, onların bazılarının gelecekte kadın efendi ve valide sultan olacağına bilinmesinden kaynaklanmaktaydı. Çünkü Fatih'ten sonra şehzade ve padişahlar eşlerini cariyelerden seçmeye başladılar. Padişah eşlerine kadın efendi, padişahın ilk eşine başkadin, gelenekler gereği olarak padişahın eşlerinden erkek çocuğu olup da çocuğu tahta geçen kadınlara ise valide sultan denirdi. Kadın efendiler okuma-yazmayı çok iyi bilirlerdi. Günlük yaşantılarında da okuma en temel etkinlikleri arasındaydı. Padişahın yanına çağrılmadan giremedikleri gibi, padişah izin vermediği sürece oturamazlardı.

Örnek 4.

Kopraman ve diğ. 2000b, sayfa 119:

İlmiye sınıfı (ulema), medresede yetişiyordu. Mektep ve medreseler, vakıf kuruluşları olduğu için eğitim-öğretim parasızdı. Öğrenciler, medreselerde karşılıksız barınırlar ve yemeklerini de imaretlerde yerlerdi. Kendilerine günde 2 akçelik harçlık da verilirdi.

Cazgır ve diğ. 2006, sayfa 132:

İlmiye sınıfı üyelerine, bilim adamı anlamına gelen ulema denirdi. Ulemanın yetiştirildiği eğitim ve öğretim merkezleri medreselerdi. 16. yüzyılda en mükemmel duruma getirilen medreselerde eğitim ve öğretim parasızdı. Medresede öğrenciler kendilerine ayrılan odalarda kalırlar, her türlü ihtiyaçları karşılandıktan sonra iki akçe de harçlık alırlardı.

Bu örneklerde görülen ders kitapları arasındaki *aşırı benzerlikler* bu paragraflarla sınırlı değildir. Bu durum bazı kitap yazarlarının içerik bilgisinin oluşturulmasında kendi araştırmalarına dayanmaktan çok, önceki ders kitaplarından yararlandıklarını gösteriyor. Dolayısıyla bu ders kitapları yeni akademik tarih araştırmaları ışığında yeni bilgi ve bakış açılarını tarih öğretimine taşımak yerine, önceki ders kitaplarındaki bilgi ve yaklaşımları tekrar etmektedirler. Üstelik bu tekrarlar bazen benzer ifade ve paragrafların kullanılmasına kadar varmaktadır.

Konunun bir de MEB'in ders kitabı inceleme ve onay uygulamalarına bakan yönü vardır. Yukarıda incelendiği gibi, MEB tarih ders kitaplarına onay vermeden önce oldukça katı bir inceleme sürecinden geçirmektedir. Ancak bu aşırı benzerliklere rağmen bu iki ders kitabına onay verilmesi inceleme ve onay kriterleri arasında özgünlük konusuna pek önem verilmediğini açıkça gösteriyor. Ayrıca bu iki ders kitabından birisinin MEB Yayınları tarafından yayınlanması Bakanlığın sorumluluğunu iyice arttırmaktadır.

Öğrencilere Yönelik Çalışmalarda Özgünlük

2007'den itibaren yürürlüğe konulan yeni tarih programlarına kadar, Türkiye'de tarih ders kitaplarında öğrencilerin gerçekleştirmesi için hazırlanmış çalışma ve etkinlikler son derece sınırlıydı. Bu etkinliklerin yapısı uzun bir dönem boyunca çok az gelişme göstermiştir. 1960 ve 1970'li yıllarda ünite başı ve sonunda yer alan iki tür etkinliğin (*Hazırlık Çalışmaları* ve *Değerlendirme Soruları*) ortaya çıktığı görülüyor. Daha sonra 1990'lı yıllarda bu etkinliklere *Test Soruları* türündeki çalışmalar eklenmiştir. Tüm ders kitaplarında standart hale gelen bu çalışmaların dışında öğrencilere yönelik hiçbir etkinlik geliştirilmemiştir. Bu çalışmalarda amaç öğrencilerin ders kitaplarında yer alan bilgileri öğrenmeleri veya pekiştirmeleriyle sınırlıdır. Ders kitabında yazılı bilgileri birebir aktarımın dışında, öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirme yapma, fikirleri tartışma, yeni bilgiler üretme gibi etkinliklere yönlendiren çalışmaların son derece nadir olduğu görülmektedir (Öztürk, 2009).

Bu çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarında da bu yapının mevcut olduğu görülüyor. Bütün kitaplarda *Hazırlık Çalışmaları*, *Değerlendirme Soruları* ve *Test Soruları* türünden çalışmalar yer almaktadır ve bunların dışında yeni ve özgün etkinlikler geliştirilmemiştir. Çalışmalarda yer alan soru sayıları değişse de, genel yaklaşım ve soruların genel özellikleri açısından ders kitapları birbirine çok benzemektedir. Sonuç olarak, konu anlatımında olduğu gibi, öğrencilere yönelik çalışmalarda da tek tip bir yapının büyük ölçüde hâkim olduğu, farklı ve yenilikçi yaklaşım ve uygulamalara yer verilmediği söylenebilir.

Genel yapı ve yaklaşımın ötesinde, öğrencilere yönelik çalışmaların içerikleri açısından benzerlikler olup olmadığı ve ders programının bu benzerlikler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, ders kitaplarının *ilk dört ünitesinde* yer alan *Hazırlık Çalışmaları* ve *Değerlendirme Soruları* ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yukarıda ders programının öğretim içeriğini ayrıntılı bir şekilde tanımlamasının ders kitaplarındaki benzeşmeyi arttırdığı belirtilmişti. *Hazırlık Çalışmaları* ve *Değerlendirme Sorularının* analizinde bu olgu daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi, *Tarih 1* ve *Tarih 2* ders programlarında (MEB, 1993) her ünite sonunda *Örnek Değerlendirme Soruları* verilmektedir. Bu sorularla *Hazırlık Çalışmaları* ve *Değerlendirme Sorularının* karşılaştırmalı analizi ders programının yapısının kitaplardaki benzerlikler üzerindeki etkisini somut bir şekilde ortaya koyabilir. Bu analizde şu iki soruya cevap aranmıştır:

- Programda örnek sorularla genel çerçevesi çizilen *Değerlendirme Soruları*'yla böyle bir düzenleme yapılmayan *Hazırlık Çalışmaları* arasında, kitaplar arasındaki benzeşme açısından bir fark var mıdır?
- *Örnek Değerlendirme Soruları* ders kitaplarındaki *Değerlendirme Soruları*'na ne kadar yansımakta ve onların benzeşmesine nasıl etki etmektedir?

Hazırlık Çalışmaları ve *Değerlendirme Sorularında* görülen benzeşme olgusu ortak benzer soru sayıları hesaplanarak ortaya konulmuştur. *Benzer soru* içerik olarak aynı cevabı gerektiren soruları nitelemektedir. Aynı veya çok benzer kelime ve cümlelerle ifade edilen soruların yanı sıra, farklı bir şekilde ifade edilse de aynı veya çok yakın bir cevabı karşılayan sorular *benzer soru* olarak kabul edilmiştir. Örnek olarak, iki *Tarih 2* ders kitabının *Değerlendirme Sorularında* yer alan şu soruları verebiliriz:

- *Yavuz Sultan Selim'in Mısır Seferlerinin önemli sonuçlarını açıklayınız.* (Kara, 2002b:59)
- *Yavuz'un Mısır Seferi'nin sonuçlarını açıklayınız.* (Cazgır ve diğ. 2006:28)

Bazen, bir kitapta yer alan bir sorunun yalnızca bir bölümünün soru olarak başka bir kitapta yer aldığı görülüyor. Bu durumda bir soruda diğer sorudaki unsurların en azından yarısının yer alması durumunda bu sorular benzer sayılmıştır. Bazı durumlarda da, bir kitapta tek soruda sorulan hususlar, başka bir kitapta iki soruya bölünmektedir. Bu durum kitaplardaki ortak benzer soru sayısının belirlenmesinde sorun oluşturmaktadır. Böyle bir durumda, tek soru olarak yer alan kitapların sayısının iki soru olarak yer alan kitaplarınkinden fazla olması durumunda tek soru, aksi durumda iki soru olarak hesaplanmıştır.

Ders kitapları üniteler halinde (ilk dört ünite) ayrı ayrı incelenmiş, her üniteye yer alan benzer soru sayıları çıkarılmış ve kitapların ünite ortalaması hesaplanmıştır. Analizde sadece tüm kitaplarda yer alan ortak sorular değil, en az iki kitapta yer alan tüm benzer sorular incelenmiş ve tablolarda soru sayıları yer aldıkları kitap sayısına göre sıralanmıştır. *Değerlendirme Sorularının* incelenmesine bütün kitaplar dâhil edilmiştir. Ancak *Hazırlık Çalışmaları* sekiz kitap üzerinden incelenmiştir. Bir seriye ait kitaplarda (Koprman ve diğ. 2000a; Koprman ve diğ. 2000b) *Hazırlık Çalışmaları* soru şeklinde değil, *Araştırma Konuları* tarzında verildiği için, bu kitaplar karşılaştırma dışında tutulmuştur. Nicel analiz sonuçları çalışma sonunda *Ek* olarak verilen tablolarda gösterilmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, ders kitapları arasındaki soru benzerlikleri açısından *Değerlendirme Sorularıyla Hazırlık Çalışmaları* arasında oldukça önemli bir fark bulunmaktadır (bak. Tablo 2 ve 3). *Hazırlık Çalışmalarında* herhangi iki ders kitabı arasında görülen benzer soru sayısı her üniteye ortalama olarak yaklaşık üçtür. Üç ve dört kitapta rastlanan ortak benzer soru sayısı ise son derece düşüktür (tüm kitaplarda toplam iki soru). Buna karşılık *Değerlendirme Sorularında* hem herhangi iki ders kitabı arasındaki benzer soruların, hem de üç, dört ve beş kitap arasındaki ortak benzerliklerin çok daha yüksek bir seviyede olduğu görülüyor (bak. Tablo 3). Sonuç olarak, ders kitapları arasında *Değerlendirme Sorularındaki* benzeşmenin *Hazırlık Çalışmalarına* göre çok daha fazla ve belirgin olduğu açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu farklılık hem *Tarih 1* ve *Tarih 2* kitaplarında, hem de tek tek bütün ünitelerde gözlenmektedir.

Bu farklılığı ortaya çıkaran unsurlardan birisi, *Değerlendirme Sorularında Hazırlık Çalışmalarına* göre daha fazla sorunun yer alması ve incelenen ders kitabı sayısının farklı olması sebebiyle ortaya çıkan iki etkinlik türü arasında toplam soru sayısı farkı olabilir. İncelenen ünitelerde toplam 235 *Hazırlık Çalışmaları* sorusuna karşılık 640 *Değerlendirme Sorusu* vardır. Soru sayısının artması doğal olarak benzer soru sayılarının artmasını da getirmektedir. Ancak bu faktör *Hazırlık Çalışmaları* ile *Değerlendirme Sorularının* arasındaki benzer soru sayılarındaki farklılığın temel sebebi olamaz. Çünkü benzer soru sayısındaki farklılık toplam soru sayılarındaki farklılığa göre çok daha yüksektir. İncelenen ünitelerdeki toplam benzer soru sayısı *Hazırlık Çalışmaları* için 23 olmasına karşılık *Değerlendirme Soruları* için 111'dir. Yani toplam soru sayısı yaklaşık üç kat fazlayken, toplam benzer soru sayısı yaklaşık beş kat fazladır. Ayrıca nicelik farkının ötesinde nitelik farkı da görülmektedir. *Hazırlık Çalışmalarında* üç veya dört kitapta ortak olarak görülen benzer soru sayısı çok düşükken, *Değerlendirme Sorularında* kitapların tümünde veya büyük çoğunluğunda yer alan benzer soru sayısı oldukça yüksektir.

Ders programında verilen *Örnek Değerlendirme Soruları* ile kitaplarda yer alan *Değerlendirme Soruları* karşılaştırıldığında (bak. Tablo 4) bu durumun esas sebebi ortaya çıkmaktadır. Programda verilen örnek sorular çok büyük ölçüde ders kitaplarına yansıtılmıştır. *Tarih 1* ve *Tarih 2* programlarında ilk dört ünite için verilen toplam 94 *Örnek Değerlendirme Sorusunun* 78'i ders kitaplarında aynen veya çok benzer bir şekilde kullanılmaktadır. *Örnek Değerlendirme Sorularının* birçoğu kitapların hepsinde veya çoğunluğunda ortak olarak yer alıyor. Bu açıdan ders kitapları arasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir. Programda örnek soruların verilmesinin ders kitaplarındaki *Değerlendirme Sorularının* birbirlerine benzemelerine çok önemli ölçüde etki ettiği söylenebilir.

Değerlendirme Sorularında gözlenen benzeşme açısından *Tarih 1* ve *Tarih 2* ders kitapları arasında da önemli bir farklılık görülüyor. Toplam soru sayılarında önemli bir fark olmamasına rağmen, *Tarih 2* kitaplarında benzer soru sayıları *Tarih 1* kitaplarına göre oldukça yüksektir (bak. Tablo 3). Bu durum ders programının etkisini göstermesi bakımından son derece anlamlıdır. Çünkü *Tarih 1* programında ilk dört ünite için verilen örnek soruların sayısı (33) *Tarih 2* için verilenlerin (61) yaklaşık yarısıdır (bak. Tablo 4). Her iki programdaki örnek soruların ders kitaplarında yer alma oranı ise birbirine oldukça yakındır (yaklaşık % 80). *Tarih 2* programında ders kitaplarına yansıyan örnek soruların sayısının artması doğal olarak kitaplardaki benzer soru sayısını da arttırmaktadır.

Bu sonuçlar ders kitaplarında özgünlük sorununun ortaya çıkmasında ders programlarında hâkim olan yaklaşım ve yapının etkisini açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Ders kitapları açısından bağlayıcı olan programda, *Değerlendirme Sorularının* her ünite için 5 ile 20 arasında soru örneği verilecek kadar ayrıntılı bir şekilde düzenlenmesi, doğal olarak kitap yazarlarının çalışmaları üzerinde belirleyici olmaktadır. Yazarlar *Örnek Değerlendirme Sorularını* örnek almanın ötesinde, büyük ölçüde aynen ders kitaplarına taşımaktadır. Ders programında *Hazırlık Çalışmaları* ile ilgili *örnek soru* biçiminde herhangi bir düzenleme yer almadığı için, yazarlara bu konuda daha geniş bir serbestlik alanı bırakılmıştır. Bu sebeple benzer soru oranı *Değerlendirme Sorularına* göre daha düşük kalmaktadır. Sonuç olarak, ders programı yapımcılarının öğretim içeriğini ayrıntılı bir biçimde belirlemesi ders kitaplarının aşırı bir biçimde benzeşmeleri sonucunu doğurmaktadır.

Doküman Kullanımında Özgünlük

Harita ve resim gibi görsel dokümanlar, tablo ve şema kullanımı açısından incelendiğinde, genel yapı ve yaklaşım açısından önemli bir farklılaşma olmasa da, ders kitaplarının kendilerine özgü bazı özellikler gösterdikleri gözlenmektedir. Bu durum özellikle farklı doküman türlerinin kullanılmasında ortaya çıkmaktadır (bak. Tablo 5 ve 6). Bazı ders kitaplarında (Kara, 2002a; Kara, 2002b) tarihi minyatürlerin kullanımı diğer kitaplara göre çok daha fazladır. Bu durum birinci el tarihi kaynakların kullanımı ve dönemin bakış açısının yansıtılması açısından olumlu bir gelişmedir. Bazı kitaplarda da (Güneş ve Özbek, 2002; Kara, 2002b) 19. ve 20. yüzyıl olaylarına ait fotoğrafların daha yoğun bir şekilde kullanıldığı görülüyor. İstatistik tablosu ve açıklayıcı şema gibi dokümanların kullanımı bütün kitaplarda yetersiz düzeyde kalsa da, bazılarında (Koprman ve diğ. 2002b; Cazgır ve diğ. 2006) daha fazla yer almaktadır. Bazı kitaplarda ise (Ergezer, 1997a; Ergezer, 1997b) tarihi eser, eşya, yapı ve şehirlerin yakın dönemde çekilmiş fotoğrafları görsel dokümanlar içinde ön plana çıkmaktadır. Ayrıca konu başlıkları ve *Değerlendirme Sorularından* farklı olarak, içerikteki birebir benzerlikler doküman kullanımında çok fazla gözlenmemektedir.

Bu farklılaşma ders programının ve ders kitabı onay sürecinin kitaplar üzerindeki etkisi açısından çok anlamlı bir durumdur. *Tarih 1* ve *Tarih 2* ders programında dokümanlarla ilgili hiçbir ayrıntılı düzenleme getirilmemiştir (MEB: 1993). Dolayısıyla bu konuda kitap yazarları kendi birikimlerini, çalışmalarını, bakış açılarını ve tercihlerini daha serbest bir şekilde kitaplara yansıtmışlardır. Bu durum kitaplar arasında belirli bir farklılaşmanın oluşmasını sağlamıştır.

Ancak doküman kullanımında görülen farklılıkların ders kitaplarına farklı bir yaklaşım veya belirgin bir yenilenme getirecek düzeyde olmadığını belirtmek gerekiyor. Özellikle dokümanların öğretimdeki rolü ve etkinliğini geliştirebilecek herhangi bir yeni yönetsel yaklaşıma hiçbir kitapta rastlanmıyor. Bu dokümanlar konu anlatımıyla bağlantılı olarak, sınıfta yapılacak öğretim aktiviteleri sunabilecek bir şekilde düzenlenmemiştir. Bu yüzden, konu anlatımını zenginleştirecek bir görsel boyut getirilseler de, öğretime aktif bir katkı yapma potansiyelinden uzak oldukları gözlemleniyor.

Dokümanların içerikleri açısından da bir çok sorunun tüm ders kitaplarında devam ettiği görülüyor. Görsel dokümanlarla birlikte verilen açıklayıcı bilgiler son derece yetersizdir. Görsel dokümanlar içinde önemli bir yer tutan haritalarda siyasi sınırları gösteren haritalar ağırlıktadır. Sosyal, ekonomik ve kültürel tarihle ilgili konularda harita kullanımı bütün kitaplarda son derece sınırlı kalmıştır. İstatistik tablolarının kullanımı da yeterince geliştirilememiştir.

Sonuç olarak, ders kitaplarında doküman kullanımı açısından belirli bir farklılaşma ortaya çıksa da, bu durumun yeterli düzeyde özgün ve yenilikçi bir gelişmeyi sağladığı söylenemez. Dokümanlar konusunda kitap yazarlarını bağlayan ayrıntılı bir düzenleme olmamasına rağmen yenilikçi yaklaşımların geliştirilememesi, ders kitaplarındaki özgünlük ve yenilenme sorununun sadece ders programlarının ve kitapları denetleme mekanizmasının etkisiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Kitapları hazırlayan yayınevlerinin ve yazarların da bu sorunun ortaya çıkmasında çok büyük ölçüde payları vardır.

Sonuç

2000'lerin ortasından itibaren sürdürülen müfredat reformu çalışmaları kapsamında ortaöğretim tarih ders programları yenilenmektedir. Yeni yaklaşımlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yeni ders kitapları da aşamalı olarak kullanıma girmektedir. Yeni ders kitaplarının öğretimde hedeflenen olumlu değişime katkı sağlayabilmeleri için, önceki dönemde görülen sorunların çözülmesi gerekiyor. Bu açıdan yapılması gerekenlerin başında, yeni kitapların hazırlanmasında çeşitliliğe açık bir yapının kurulması gelmektedir. Ders kitabı sorununu çözenin yolu Bakanlığın hazırlattığı tek tip kitapların bütün okullarda kullanılması olamaz.

Ancak, 1993-2006 döneminde uygulanan *Tarih 1* ve *Tarih 2* ders programları kapsamında hazırlanan ders kitaplarının durumu kitap çeşitliliği sistemini uygulamanın da tek başına sorunu çözmediğini göstermektedir. Bu dönemde bu dersler için hazırlanmış farklı ders kitaplarının hepsinin belirli bir şablonu takip ettikleri, özgün ve yenilikçi bir değişim getirmediği görülmektedir. Hatta bunların da ötesinde, ders kitaplarının içeriklerinde bazı aşırı benzerlikler gözlenmiştir. Sonuçta, çeşitlilik tarih ders kitaplarının gelişimini sağlayamamış ve kitapların çoğalmasında Safran'ın (2006) ifadesiyle “*yeni birtakım sektörler oluşturmak veya desteklemek amacıyla hizmet etmekten öteye gidememiştir.*”

Bu durumun ortaya çıkmasında ders programlarına hâkim olan yaklaşımların ve ders kitaplarını inceleme ve onaylama sürecindeki uygulamaların önemli bir etkisi vardır. Bu çalışmada incelenen dönemde ders kitaplarının içeriğini sıkı bir şekilde belirlemeyi hedefleyen ve önemli farklılaşmalara izin vermeyen bir yapı ve anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Ortaöğretim tarih ders kitaplarıyla ilgili olarak, bu anlayışın uygulamaya iki şekilde yansıdığı görülmektedir. Birinci olarak, kitapların ders programındaki anlayış ve içeriğin dışına çıkmalarına izin verilmemektedir. Bu açıdan, ders programında ve ilgili diğer mevzuatta kitap yazarlarının programı aynen takip etmelerini gerektiren açık bir kuralın olmamasının uygulamada fazla bir anlamı yoktur. Nitekim başka araştırmalar da (Kabapınar: 2003) ders kitaplarının inceleme ve onay sürecinde programın çizdiği şablona uygunluğun sıkı bir şekilde denetlendiğini ve farklı yaklaşımlara pek sıcak bakılmadığını ortaya koymaktadır.

İkinci olarak, ders programında öğretim içeriği ayrıntılı bir şekilde düzenlenmekte, böylelikle ders kitabı yazarına kayda değer bir serbestlik alanı bırakılmaktadır. Bu durumun kitaplardaki özgünlük sorununun ortaya çıkmasını önemli ölçüde etkilediği görülüyor. Yapılan içerik analizi, ders programında katı ve ayrıntılı bir şekilde belirlenen hususlarda (örneğin konuların düzenlenmesi ve başlıkları, *Değerlendirme Soruları*) kitaplar arasındaki benzerliklerin önemli ölçüde arttığını, programda daha esnek bir biçimde belirtilen hususlarda ise (örneğin doküman kullanımı veya *Hazırlık Çalışmaları*) benzerliklerin azaldığını ve bazı farklı özelliklerin ortaya çıktığını göstermektedir.

Ancak özgünlük ve yenileşme sorununun ortaya çıkmasında kitap yazarlarının ve yayıncılarının da çok önemli bir sorumluluğunun olduğu açık bir gerçektir. Bazı kitaplarda daha önce yayınlanmış kitaplarla aşırı düzeyde benzerlik gösteren paragrafların kullanıldığı saptanmıştır. Ayrıca programın esnek düzenlediği hususlarda (örneğin doküman kullanımında) bazı farklılaşmalar görülse de, yenilikçi uygulama ve yaklaşımlar geliştirilememiştir.

Tarih kitaplarının ve genel olarak ders kitaplarının geliştirilmesi için ders kitabı hazırlama, inceleme ve onaylama sürecinde hâkim olan yapı ve yaklaşımlarda köklü bir değişime gidilmesi zorunludur. Milli Eğitim Bakanlığının ders kitaplarını denetlemesi elbette gerekli bir durumdur. Ancak bu denetim her şeyi kendi kontrolünde tutmak isteyen, farklılıklara izin vermeyen ve dışı kapalı bir yapı ve yaklaşımı doğurmamalıdır. Böyle bir yapının yıllardır ürettiği ders kitaplarının kalitesi ortadadır. İnceleme ve denetim ders kitaplarının içeriğini tek tipçi bir çizgide tutmak için değil, daha yenilikçi, özgün ve nitelikli eserleri üretmeyi teşvik etmek için olmalıdır. Ayrıca, ders programlarının farklılaşmalara izin verebilecek esnek bir yaklaşımla hazırlanması gerekmektedir.

Öte yandan, tarih ders kitaplarının çeşitliliği açısından 2007 sonrasında yeni programlarla ortaya çıkan durum önceki durumdan daha da olumsuz bir tablo çizmektedir. Çünkü ders kitapları artık sadece MEB tarafından hazırlanmakta ve yayınlanmaktadır. Tarih öğretimi materyallerinin hazırlanmasında serbestliğin, çeşitliliğin ve farklılaşmanın teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu çoğulcu ve demokratik bir toplum olmanın da bir gereğidir.

Ek: Nicel İçerik Analizi Sonuçlarını Gösteren Tablolar

Tablo 2. Tarih 1 ve Tarih 2 Ders Kitapları “Hazırlık Çalışmaları”nda Yer Alan Benzer Soru Sayıları

Üniteler		Kitaplar ve Soru Sayıları				Benzer Soru Sayıları		
		A1	A3	A4	A5	4 Kitap	3 Kitap	2 Kitap
TARİH 1	1. Ünite	5	6	10	8	-	1	4
	2. Ünite	6	6	9	6	-	-	1
	3. Ünite	17	4	21	9	-	1	5
	4. Ünite	5	4	11	7	-	-	2
	Ort.	8,3	5	13,8	7,5	-	0,5	3
		B1	B3	B4	B5	4 Kitap	3 Kitap	2 Kitap
TARİH 2	1. Ünite	13	2	12	5	-	-	3
	2. Ünite	5	6	4	5	-	-	2
	3. Ünite	4	6	10	5	-	-	2
	4. Ünite	4	6	8	5	-	-	2
	Ort.	6,5	5	8,5	5	-	-	2,3

Tablo 3. Tarih 1 ve Tarih 2 Ders Kitapları “Değerlendirme Soruları”nda Yer Alan Benzer Soru Sayıları

Üniteler		Kitaplar ve Soru Sayıları					Benzer Soru Sayıları			
		A1	A2	A3	A4	A5	5 Kitap	4 Kitap	3 Kitap	2 Kitap
TARİH 1	1. Ünite	10	8	11	13	10	-	2	1	7
	2. Ünite	30	10	14	19	20	-	-	2	7
	3. Ünite	25	8	12	34	21	-	3	2	6
	4. Ünite	22	6	12	14	19	-	1	4	5
	Ort.	21,8	8	12,3	20	15	-	1,5	2,3	6,3
		B1	B2	B3	B4	B5	5 Kitap	4 Kitap	3 Kitap	2 Kitap
TARİH 2	1. Ünite	36	10	10	16	14	1	1	7	7
	2. Ünite	32	8	12	10	10	5	4	1	5
	3. Ünite	29	15	17	18	15	3	4	2	6
	4. Ünite	25	10	12	9	14	1	4	4	7
	Ort.	30,5	10,8	12,8	13,3	13,3	2,5	3,3	3,5	6,3

Tablo 4: Tarih 1 ve Tarih 2 Ders Programında (1993) Yer Alan “Örnek Değerlendirme Soruları”yla (ÖDS) Ders Kitaplarında Yer Alan “Değerlendirme Soruları”nın Benzerlikleri

Üniteler		Programda Toplam ÖDS Sayısı	Ders Kitaplarının Değerlendirme Soruları İçinde Yer Alan ÖDS Sayısı					Hiçbir Kitapta Yer Almayan ÖDS Sayısı
			5 Kitap	4 Kitap	3 Kitap	2 Kitap	1 Kitap	
TARİH 1	1. Ünite	8	-	1	1	4	1	1
	2. Ünite	6	-	-	2	1	1	2
	3. Ünite	8	-	2	-	4	1	1
	4. Ünite	11	-	-	2	2	5	2
	Toplam	33	-	3	5	11	8	6
Ort.	8,3	-	0,8	1,3	2,8	2	1,5	
TARİH 2	1. Ünite	15	1	1	5	1	2	5
	2. Ünite	13	4	4	-	2	2	1
	3. Ünite	20	3	4	1	4	5	3
	4. Ünite	13	1	4	3	3	1	1
	Toplam	61	9	13	9	10	10	10
Ort.	15,3	2,3	3,3	2,3	2,5	2,5	2,5	

Tablo 5: Tarih 1 Ders Kitaplarındaki Görsel Doküman, Tablo ve Açıklayıcı Şemaların Tür ve Sayıları

Doküman Türleri	Kitaplardaki Doküman Sayıları				
	A1	A2	A3	A4	A5
Haritalar	35	31	29	36	31
Tarihi Şahsiyetlerin Portreleri (Resim, gravür, fotoğraf, heykel)	4	3	7	-	4
Tarihi Olay, Olgü ve Mekânları Gösteren Resim ve Gravürler	2	9	6	2	2
Tarihi Dönemlere Ait Minyatürler	8	1	10	25	7
Tarihi Eşya, Eser, Bina ve Çevre Fotoğrafları	114	84	90	97	71
Tablolar (Metin ve İstatistik)	-	3	1	-	4
Açıklayıcı Şemalar	1	1	1	1	5
Diğer	-	1	1	2	3
Toplam Doküman Sayısı	164	133	145	163	127

Tablo 6: Tarih 2 Ders Kitaplarındaki Görsel Doküman, Tablo ve Açıklayıcı Şemaların Tür ve Sayıları

Doküman Türleri	Kitaplardaki Doküman Sayıları				
	B1	B2	B3	B4	B5
Haritalar	18	23	8	20	21
Tarihi Şahsiyetlerin Portreleri (Resim, gravür, fotoğraf, heykel)	14	11	38	26	28
Tarihi Olay, Olgu ve Mekânları Gösteren Resim ve Gravürler	13	37	22	30	15
Tarihi Dönemlere Ait Minyatürler	8	11	9	33	8
Tarihi Olay ve Olgu Fotoğrafları	1	2	13	24	2
Tarihi Eşya, Eser, Bina ve Çevre Fotoğrafları	50	14	17	35	29
İstatistik Tabloları	-	7	-	1	1
Açıklayıcı Şemalar	-	4	2	3	11
Toplam Doküman Sayısı	104	109	109	172	115

Kaynakça

- Ayverdi, İ. ve Topaloğlu, A. (2007). *Kubbealtı Lugatı Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Başgöz, İ. (1999). *Türkiye'de Eğitim Çıkması ve Atatürk*. Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Cazgır, V. ve diğ. (2006). *Lise Tarih 2*. Ankara: MEB Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi - ERG, (2008). *Eğitim İzleme Raporu 2007*. 24 Nisan 2009'da <http://ipc.sabanciuniv.edu/tr/Yayinlar/EgitimIzlemeRaporu2007.pdf> adresinden alınmıştır.
- Güneş, A. ve Özbek, S. (2002). *Lise Tarih 2*. Ankara: Tutubay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1993). Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini Uygulayan Kurumların Ortak Dersleri Arasında Yer Alan Tarih 1-2 Programları. *Tebliğler Dergisi*, n° 2375.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1996). 1996-1997 Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Ders Kitapları Genelgesi. *Tebliğler Dergisi*, n° 2454.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002). 2002-2003 öğretim yılında okutulacak ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ders kitapları genelgesi. *Tebliğler Dergisi*, n° 2537.
- Kabapınar, Y. (2003). Türkiye'de Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders Kitabı Yazarı Olmak. *Toplumsal Tarih*, sayı: 109, (10-19).
- Kara, K. (2002a). *Lise Tarih 1*. İstanbul: Önde Yayıncılık.
- Kara, K. (2002b). *Lise Tarih 2*. İstanbul: Önde Yayıncılık.
- Koprman, K. Y. ve diğ. (2000a). *Lise Tarih 1*. Ankara: MEB Yayınları.
- Koprman, K. Y. ve diğ. (2000b). *Lise Tarih 2*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ergezer, N. (1997a). *Liseler İçin Tarih 1*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergezer, N. (1997b). *Liseler İçin Tarih 2*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Özbaran, S. (Ed.), (1994), *Tarih öğretimi ve ders kitapları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Öztürk, İ. H. (2009). Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Öğretim Yöntemi Sorunları ve Yeni Tarih Programları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl: 34, Sayı: 363, (8-17).
- Safran, M. (2006), *Tarih Eğitimi, Makale ve Bildiriler*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tunçay, M. (2004). 'Sıfırcı eğitim'in ders kitapları: Düşmanlarını tanı! *Radikal*, 17 Ekim 2004.

Miscellany

Scope of the EPASAD

Journal of Educational Policy Analysis and Strategic Research (EPASAD) is a peer reviewed interactive electronic journal sponsored by the International Association of Educators and in part by the Graduate School of Library and Information Science at the University of Illinois at Urbana-Champaign. EPASAD is a core partner of the Community Informatics Initiative and a major user/developer of the Community Inquiry Laboratories. EPASAD takes an interdisciplinary approach to its general aim of promoting an open and continuing dialogue about the current educational issues and future conceptions of educational theory and practice in an international context.

Editorial/Review Process

All submissions will be reviewed initially by the editors for appropriateness to EPASAD. If the editor considers the manuscript to be appropriate, it will then be sent for anonymous review. Final decision will be made by the editors based on the reviewers' recommendations. All process -submission, review, and revision- is carried out by electronic mail. The submissions should be written using MS-DOS or compatible word processors and sent to the e-mail addresses given below.

Manuscript Submission Guidelines

All manuscripts should be prepared in accordance with the form and style as outlined in the American Psychological Association Publication Manual (5th ed.). Manuscripts should be double-spaced, including references, notes, abstracts, quotations, and tables. The title page should include, for each author, name, institutional affiliation, mailing address, telephone number, e-mail address and a brief biographical statement. The title page should be followed by an abstract of 100 to 150 words. Tables and references should follow APA style and be double-spaced. Normally, manuscripts should not exceed 30 pages (double-spaced), including tables, figures, and references. Manuscripts should not be simultaneously submitted to another journal, nor should they have been published elsewhere in considerably similar form or with considerably similar content.

EPASAD Co-Sponsors & Membership Information

International Association of Educators is open to all educators including undergraduate and graduate students at a college of education who have an interest in communicating with other educators from different countries and nationalities. All candidates of membership must submit a membership application form to the executive committee. E-mail address for requesting a membership form and submission is: members@inased.org

*There are two kinds of members - voting members and nonvoting members. Only the members who pay their dues before the election call are called Voting Members and can vote in all elections and meetings and be candidate for Executive Committee in the elections. Other members are called Nonvoting Members.

*Dues will be determined and assessed at the first week of April of each year by the Executive Committee.

*Only members of the association can use the University of Illinois Community Inquiry Lab. In order to log into the forum page, each member needs to get an user ID and password from the association. If you are a member, and if you do not have an user ID and password, please send an e-mail to the secretary: secretary@inased.org .

For membership information, contact:

1965 Orchard Street Apt.-D
Urbana, IL 61801, the USA

E-mail: info@inased.org

Electronic Access to EPASAD

All issues of the Journal of Educational Policy Analysis and Strategic Research may be accessed on the World Wide Web at: <http://www.inased.org/epasad> (Note: this URL is case sensitive).