

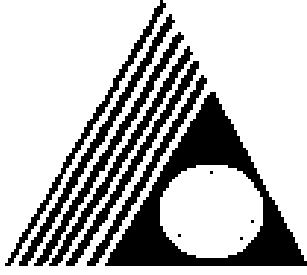
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİCİ KULÜP ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN
TUTUMLARI**

TUNCAY KILIÇARSLAN

DANIŞMAN: DR. MUSTAFA OTRAR

İstanbul - 2009



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİCİ KULÜP ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN
TUTUMLARI**

TUNCAY KILIÇARSLAN

DANIŞMAN: DR. MUSTAFA OTRAR

İstanbul - 2009



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

Öğretmenlerin Eğitici Kültür Çalışmalarına
İlişkin Tutumları

Tuncay KILIÇARSLAN

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Dr. Mustafa DİRAR

Üye : Doç. Dr. Halil EKŞİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 05 / 05 / 2009

ÖNSÖZ

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulanan ders dışı sosyal etkinliklerin öğrencilerin sağlıklı gelişmesi için çok özel amaçları hedeflediğini bilmeme rağmen bir öğretmen olarak etkinlikleri uygulama esnasında karşılaştığım ve gözlemlediğim bazı olumsuzlukların ve eksikliklerin tespiti için bu araştırmayı yapmaya karar verdim. Bu problemlerin kendi penceremden mi böyle gözüktüğü yoksa değişik kurumlarda farklı kulüpleri çalıştıran arkadaşlarında benimle benzer görüşleri paylaşıp paylaşmadıklarını anlayarak problemleri tespit etmenin sorunların çözümü için bir adım olacaktır. Derslerin ihtiva etmediği bir takım aktivitelerin daha etkili uygulanması öğrencilerin daha sağlıklı yetişmesinde katkıda bulunacaktır.

Arkadaşlarıyla iyi ilişkiler ağı kurmuş, kendisini iyi tanıyan, yeteneklerinin farkında olan, toplumsallaşmış, kültürlenmiş, çevresine saygılı, zamanını verimli kullanabilen, serbest ve yarı serbest zamanlarını kendisini gerçekleştirme konusunda etkisi olacak rekreasyonel etkinliklerle değerlendiren, planlı çalışma alışkanlığı edinmiş, bireyleri topluma kazandırdığımızı görmek öğretmenler olarak hepimizi sevindirecektir.

Bu çalışmada her şeyi ince eleyim sık dokuyarak bilimsel bir aşırı mame hakkını vermem için beni teşvik eden, bana istatistiği öğreten istatistik hocam, tez danışmanın Sayın Dr. Mustafa OTRAR Hocam'a çok teşekkür ederim. Ayrıca tez yazarken öğrettiklerinden çok faydalandığım Bilimsel Araştırma Teknikleri dersi hocam Sayın Doç. Dr.Halil EKŞİ'ye de müteşekkirim.

Tuncay KILIÇARSLAN

ÖZET

Bu araştırma Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumlarını ölçen *Likert tipi bir* ölçek geliştirme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma İstanbul ili Anadolu Yakasında bulunan ilköğretim okulları genel liseler ve meslek lisesi kapsamındaki liselerde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma toplam 315 branş, sınıf ve meslek öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bunların 187'si erkek, 118'si da bayandır. Bu uygulamalar 2007–2008 eğitim-öğretim yılı ikinci kanaat dönemlerinde gerçekleştirilmiştir.

Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda 51 maddeden oluşan taslak ölçek 41 maddeye düşmüş ve bu maddelerin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=,860$ 'den daha fazla yükseltilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Geçerlilik analizi için yapılan faktör analizleri sonucunda maddelerin özdeğeri 1,5'den büyük 4 faktörde toplandığı en düşük yük değerinin 0.318 olduğu görülmüştür.

Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen tutumları ve alt boyutları bağımsız değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Test tekrar test güvenilirliği için yapılan Spearman korelasyon analizleri sonucunda her bir altboyutun iki uygulama arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir ($p<.01$).

Öte Yandan

- Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Öğretmenin İşlevselliğin Kaybı altboyutu Puanlarının farklılaştığı, söz konusu farklılığın 1-5 yıl çalışan grup ile 11-15 yıl çalışan grup arasında 1-5 yıl arası çalışan grup lehine; 6-10 yıl çalışan grup ile 11-15 yıl çalışan grup arasında 6-10 yıl arası çalışan grup lehine gerçekleşmiştir.
- Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre Öğretmenlerin İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının ve Öğrenci katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının farklılaştığı; söz konusu farklılığın 1-3 yıl çalışan grup ile 10 yıl ve üzeri çalışan grup arasında 1-3 yıl arası çalışan grup lehine gerçekleşmiştir.
- Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre Öğrenci katılımı altboyutu ortalama puanının farklılaştığı, söz konusu farklılığın 4-6 yıl çalışan grup ile 10 yıl ve üzeri çalışan grup

arasında 4-6 yıl arası çalışan grup lehine; 7-9 yıl çalışan grup ile 10 yıl ve üzeri çalışan grup arasında 7-9 yıl arası çalışan grup lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

- Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü değişkenine göre Sosyal Katkı altboyutu Puanlarının farklılaştığı söz konusu farklılığın, ilköğretim okulunda çalışan grup ile düz lisede çalışan grup arasında düz lisede çalışan grup lehine; meslek lisesinde çalışan grup ile ilköğretimde çalışan grup arasında meslek lisesinde çalışan grup lehine gerçekleşmiştir.

- Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Öğrenci Katılımı altboyutu Puanlarının farklılaştığı söz konusu farklılığın 1 yıl kulüp çalıştıran grup ile 3 yıl kulüp çalıştıran grup arasında 3 yıl kulüp çalıştıran grup lehine; 2 yıl kulüp çalıştıran grup ile 3 yıl kulüp çalıştıran grup arasında 3 yıl kulüp çalıştıran grup lehine; 4 yıl kulüp çalıştıran grup ile 3 yıl kulüp çalıştıran grup arasında 3 yıl kulüp çalıştıran grup lehine; 6 ve üzeri yıl kulüp çalıştıran grup ile 3 yıl kulüp çalıştıran grup arasında 3 yıl kulüp çalıştıran grup lehine gerçekleşmiştir.

- Okulun İmkanları değişkenine göre Öğretmenlerin Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının farklılaştığı söz konusu farklılığın zayıf imkan grubu ile iyi imkan grubu arasında iyi imkan grubu lehine; farklılığın orta imkan grubu ile iyi imkan grubu arasında iyi imkan grubu lehine; farklılığın orta imkan grubu ile zayıf imkan grubu arasında orta imkan grubu lehine gerçekleşmiştir.

- Okulun İmkanları değişkenine göre İşlevselliğin kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının farklılaştığı belirlenmiştir. söz konusu farklılığın zayıf imkan grubu ile iyi imkan grubu arasında zayıf imkan grubu lehine; zayıf imkan grubu ile orta imkan grubu arasında zayıf imkan grubu lehine gerçekleşmiştir.

ABSTRACT

This research has been carried out in order to develop a Likert type inventory measuring teachers' attitudes of Educational club activities.

The research has been carried out in Primray schools, high schools and vocational schools situated on the Anatolian side of İstanbul.

The research includes the study of total 315 teachers –class, subject and vocation teachers. 187 of them are male and 118 of them are female. The applications are practiced in the second semester of 2007–2008 Educational year.

With the reliability analyses, the framework including 51 entries were reduced to 41 entries and it was noticed that the consistency of these entries can't be valued more than $\alpha=0.860$.

With the factor analyses which were carried out in order to determine validity analysis,

Each items with the eigen value of 1,5 were collected into four groups and it was noticed that minimal value was 0.318.

The Teachers' attitudes to Educational club studies and their subdimensions were analysed according to whether they do change or not in terms of independent variables.

Test tekrar test güvenirliliği için yapılan Spearman korelasyon analizleri sonucunda her bir altboyutun iki uygulama arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir

With the Spearman correlation analysis in order to achieve retest reliability, it was defined that each of the subdimensions has a meaningful statistical relationship in both of the implementations ($p<.01$).

In terms of experience years of the teachers, it was recognized that the subtest of the teachers' functionality loss differed and the difference in question is in favor of the 1–5 years of experienced group contrary to 11–15 years of experinced group; and also in favor of 6–10 years of experienced group against 11–15 years of experienced group.

Analysing the groups in terms of how many years they have been working in the same school, it was noticed that the subtest of teachers' loss of functionality and student

attendance differed and the difference in question resulted in favor of “1-3 years” group against “10+ group”,

According to the period of working in the same school group the subtest of student attendance average point differed and the difference in question seem to be in favor of “4–6 years group” against “10+ group” and in favor of “7–9 years group ” against “10+ years group”.

According to the parameter of the type of the school that the teacher works, the subtest points of social contribution and the difference in question is in favor of the group in which there are teachers working in primary schools against the group of teachers working in high schools and in favor of the group of teachers working in vocational high schools against the group working in Primary Schools.

To the parameter of how many different social activity clubs the teacher has guided, student attendance sub-test point tends to differ and the difference in question is in favor of the group who have 3 years of experience in their club against those having 1 year of experience, in favor of the group who have 3 years of experience against those having 2 years of experience, in favor of the group who have 3 years of experience against those with 4 years of experience, in favor of the group with 3 years of experience against those with 6 years of experience in the same club.

According to the parameter of school facilities it was obvious that the subtest average point of teachers’ social contribution seem to differ and the difference in question seem to be in favor of schools with richer facilities against those with less facilities.

In terms of the parameter - school facilities, the subtest the loss of functionality average point differs and this difference is in favor of the group with beter facility conditions against those with less facility, in favor of the group with less facility conditions against those with average facility conditions.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	19
1.1. Zaman Kavramı	19
1.2. Zaman Yönetimi.....	19
1.3. Serbest Zaman ve Boş Zaman Kavramı.....	21
1.4. Rekreasyon Kavramı ve Serbest Zaman Değerlendirme.....	24
1.5. Serbest Zaman, Boş Zaman Değerlendirme Etkinlikleri.....	25
1.6. Rekreasyonun Sınıflandırılması.....	27
1.7. Rekreatif etkinliklerin Özellikleri	29
1.8. Serbest Zaman Etkinliklerinin ve Rekreasyonun Bireye Kazandırdıkları..	30
1.9. Serbest Zaman Etkinliği Seçiminde Rol Oynayan Etmenler.....	33
1.10. Bireyler Neden Serbest Zaman Etkinlikleri Yapar.....	40
1.11. Okul ve Serbest Zaman Değerlendirmesine Katkısı.....	42
1.12. Okul ve Sosyal Etkinlikler.....	44
1.12.1. Sosyal Etkinliklerin Eğitsel Değeri.....	44
1.12.2 Sosyal Etkinlikleri Gerekli Kılan Etkenler.....	45
1.12.3. Sosyal Etkinliklerin Dayanakları.....	45
1.12.4. Okul İkliminde Sosyal Etkinliklerin Yeri.....	46
1.12.5. Rehberlikte Sosyal Etkinliklerin Yeri.....	47
1.12.6. Okul-Aile-Çevre İlişkilerini Geliştirme Adına Yapılabilecek Sosyal Etkinlikler.....	49
1.13. Okulların Rekreasyon Eğitimindeki Rolü.....	51
1.14. Yönetmeliklerde sosyal etkinlikler.....	53
1.14.1. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinliklerinin Amacı.....	53
1.14.2. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal	

Etkinliklerinin İlkeleri.....	54
1.14.3. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinliklerinin Esaslar.....	55
1.14.4. Sosyal Etkinlikler Kurulu.....	56
1.14.5. Gönüllü Velilerin Belirlenmesi.....	57
1.14.6. Kulüpler ve Çalışma Esasları.....	57
1.14.6.1 Öğrenci Kulübü.....	57
1.14.6.2. Öğrenci Kulübü Çalışma Esasları.....	58
1.14.7. Toplum Hizmeti ve Çalışma Esasları.....	58
1.14.7.1. Toplum Hizmeti.....	58
1.14.7.2. Toplum Hizmeti Çalışma Esasları.....	60
1.14.8. Sosyal Etkinlikler ile İlgili Görevler.....	60
1.14.8.1. Müdürün Görevleri.....	60
1.14.8.2. Danışman Öğretmenin Görevleri	61
1.14.8.3. Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf/Şube Rehber Öğretmenlerinin Görevleri.....	61
1.14.8.4. Gönüllü Velinin Görevleri.....	62
1.14.8.5. Öğrenci Kulübü Temsilcisinin Görevleri.....	62
1.14.8.6. Öğrencilerin Görevleri	63
1.14.9. Diğer Sosyal Etkinlikler.....	63
1.14.9.1. Geziler.....	64
1.14.9.2. Yarışmalar.....	65
1.14.9.3. Beden Eğitimi, İzcilik, Müzik ve Halk Oyunları Çalışmaları...66	
1.14.9.4. Yayınlar.....	66
1.14.9.5. Gösteriler, Konferans ve Paneller.....	68
1.14.9.6. Tiyatro Çalışmaları.....	69
1.14.9.7. Defile, Sergi ve Kermes.....	70
1.14.10. Törenler Törenlerle İlgili Esaslar.....	71
1.14.10.1. Bayrak Töreni.....	71
1.14.10.2. Bayramlar, Belirli Gün ve Haftalar Millî Bayramlar ve Yerel Kurtuluş Günleri.....	72
1.14.10.3. Dinî Bayramlar.....	73

1.14.10.4. Belirli Gün ve Haftalar.....	73
1.14.11. Tutulacak Defter ve Dosyalar.....	74
1.14.12. Çeşitli Hükümler.....	74
1.14.12.1. Diğer Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Etkinlikler ile Özel Yönetmeliği	74
1.14.12.2. Özel Yönetmelikler.....	74
1. 15.Eğitsel Kulüp Çalışmalarından Satrancın Öğrenci Gelişimine Katkıları...	74
1.16. Problem	81
1.17. Alt Problemler	81
1.18. Araştırmanın Önemi	82
1.19. Sayıtlar	83
1.20. Sınırlılıklar	83
1.21. Tanımlar	84
2. YÖNTEM	85
2.1. Araştırma Modeli.....	85
2.2. Evren ve Örneklem.....	86
2.3. Veri Toplama Araçları	86.
2.4. Verilerin Toplanması	86
2.4.1. Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği....	87
2.4.1.1. Güvenirlik Analizleri.....	88
2.4.1.2. Geçerlik Analizleri.....	92
2.4.1.3. Faktör Analizleri.....	93
2.4.1.3.1. Birinci Faktör Analizi.....	93
2.4.1.3.2. İkinci Faktör Analizi.....	100
2.4.1.3.3. Üçüncü Faktör Analizi.....	106
2.5. Verilerin Çözümü ve yorumlanması.....	116
3. BULGULAR.....	118
3.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Veriler.....	118
3.2. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanları ve Alt boyutları İçin yapılan Analizler.....	123
3.3. Test-Tekrar Test Güvenirliği.....	155

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	157
4.1. Sonuçlar.....	157
4.2. Uygulayıcılar için öneriler.....	160
4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	161
Kaynakça	162
EKLER.....	169

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Birinci Analiz KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Tablo 2. Birinci Analiz Açıklanan Toplam Varyanslar

Tablo 3. Birinci Analiz Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

Tablo 4. İkinci Analiz KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Tablo 5. İkinci Analiz Açıklanan Toplam Varyanslar

Tablo 6. İkinci Analiz Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

Tablo 7. Üçüncü Analiz KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Tablo 8. Üçüncü Analiz Açıklanan Toplam Varyanslar

Tablo 9. Üçüncü Analiz Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

Tablo 10. Oluşan Faktörler ve Açıkladıkları Toplam Varyans Miktarları

Tablo 11. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Tablo 12. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Tablo 13. Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler

Tablo 14. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 15. Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 16. Okulun İmkanları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 17. Medeni Hal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 18. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 19. Meslekteki Yıl Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 20. Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 21. Göreviniz Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 22. Mezuniyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 23. Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 24. Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 25. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 26. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 27. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 28. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 29. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 30 Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 31 Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 32 İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 33 İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 34 Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 35 Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 36 Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 37 Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 38 İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 39 İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 40 Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 41 Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 42 Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Tablo 43 Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 44. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 45. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 46. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 47. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 48. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 49. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 50. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 51. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 52. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 53. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 54. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 55. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 56. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 57. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 58. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 59. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 60. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 61. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 62. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 63. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 64. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 65. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 66. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 67. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 68. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 69. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 70. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 71. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 72. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 73. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 74. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 75. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin kaç yıl kulüp çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 76. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 77. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 78. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 79. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin kaç farklı kulüp çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 80. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 81. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 82. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 83. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 84 Test-Tekrar Test Güvenirliği İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılacak terimlerle ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. ZAMAN KAVRAMI

Zaman, soyut bir kavramdır, kesin ölçülemez, birçok anlamda kullanabilen bir kavramdır. Genelde bir ölçü birimi olarak kullanılır, uzaklık, yakınlık, geçmiş ve gelecek anlamlarını içerir. “Dün”, “bugün”, “yarın” gibi sözcükleri belirli bir süreyi anlatılmış olmak için kullanılmaktadır (Abadan, 1961’den akt. Eryaşar, 2007).

Tüm varlıkların hayat ölçüsü olan zaman, sadece kullanılan ve kaybedilen tasarruf edilmeyen, ödünç ve satın alınamayan, tekrarlamayan, nesnelere uzaydaki hareketleri referans alınarak ölçülebilen ve gün, saat, dakika gibi bölümlere ayrılabilen soyut bir kavramdır (Eren, 1993).

Zaman hayattır ve dünyada bütün insanlara demokratik olarak verilmiş tek şey olan zamanı boşa geçirmek, hayatı boşa geçirmek demektir . Mackenzie’e göre son derece değerli eşsiz bir kaynak olan zaman para gibi toplanamaz, biriktirilemez depolanamaz, istemli ya da istemsiz harcanmak zorundadır. Zaman tekrar geri getirilemeyen bir şeydir (Ekici, 1997).

1.2. ZAMAN YÖNETİMİ

Zaman kullanımındaki dengeyi iyi kurabilmek insanı hayatını daha anlamlı kılabilmesini sağlar. Ülkemizde zaman kavramının iyi anlaşılıp, benimsenmediği ortadadır. Zamanın olmadığı bahane edilerek sosyal ve sportif faaliyetlere katılımın yetersiz olduğu ülkemizde, kahvehane, cafe gibi yerlerin dolup taşıdığına şahit olmak olasıdır. Aslında içinde bulunduğumuz temel sorun zamanı planlamayarak, verimsiz bir şekilde değerlendirmekten kaynaklanmaktadır. Toplumun zamanı planlı değerlendirme anlayışını

ve alışkanlığını kazanması, insanımızda bilinçli bir şekilde gelişme göstermesi, ülkemizin her alanda hızla kalkınmasına ve gelişmesine de yardımcı olacaktır (Karaküçük, 1999).

Zamanı verimli kullanabilmek insan karakterinin temel değerlerinden biridir. Başarıya ulaşmış bir iş adamı veya profesyonel bir yönetici gibi zamanı iyi kullanabilmek herkesin amacı olmalıdır. Bu özellik modern bilgi çağındaki toplumların bireyleri için de çok önemli bir özelliktir. Hayatını daha mutlu yaşama fırsatını eline almak isteyen kişi çeşitli ihtiyaç grupları için dengeli ve yeterli zaman ayırabilmeyi başaran kişidir. Ancak kişinin karşılaştığı ilk engel kendi alışkanlıkları ve davranışlarıdır. Bunun sebebi insanların genellikle zamanı nasıl daha verimli kullanacağı hakkında yeterince düşünmez ve kendisini bütün yönleriyle tanımaz. Bir anlamda kendini zamanın akışına kaptırır (Taşmektepligil, 1995).

Zamanı çeşitli şekillerde tüketiriz, bunları yemek, uyumak gibi fizyolojik ihtiyaçları karşılamak, çalışmak, eğlence, oyun ve spor gibi etkinliklerle tüketiriz. Zamanın sınıflandırılması yapılırken aktivite çeşitlerini kullanmak yerine, aktivitelere ayırdığımız süreler de dikkate alınarak sınıflandırma yapılabilir. Günümüzde klasikleşmiş ancak çok da geçerli olmayan bir anlayışa göre 24 saatlik günün 8 saati çalışma, 8 saati uyku, 8 saati ise dinlenmeye ayrılmıştır (Karaküçük, 1999).

Zaman yönetimi, çalışanların kendi insiyatifleri doğrultusunda sorumluluk almalarını, karar vermelerini, deneyimlerini değerlendirmelerini ve gerekli düzenlemeleri yapabilmelerini içeren bir zamansal dilimdir. Gelişmiş batılı ülkelerde insanlar çağı yakalamak, daha iyi yaşamak, kendini daha geliştirmek için zamanı çok işlevsel kullanmaya çalışmaktadır. Zaman tüm meslek grupları üzerinde baskı yapan evrensel bir terminolojidir. Herkes zamanı akıllıca kullanmak zorundadır. Zaman tasarruf edilemeyen, ödünç alınamayan, satın alınamayan, çoğaltılamayan sadece kullanılan ve kaybedilen bir kaynaktır (Ekici, 1997).

Megyeri zamanı üç bölümde sınıflandırmıştır. Uyku, yemek, temizlik gibi temel ihtiyaçları karşılamak için ayrılan zaman; iş, yolculuk, ödev ve öğrenimle geçen zaman

gibi çalışma ve buna bağıli aktiviteler ve sorumluluklar için ayrılan zaman; Spor, eğlence, dinlenme gibi serbest zaman etkinlikleri için ayrılan zaman (Hazar, 2003).

Tezcan'a göre zamanı iyi kullanabilen bir insan; Kişiliğinin ne tür olumsuz ve zayıf yönleri olduğunu anlayabilir, ne yapacağını ve zamanını nasıl daha yararlı biçimde kullanacağını bilir, , kendi hayatını yaşar, daha mutlu olabilmek için serbest zamanlarında ilgilerine ve hobilerine daha çok zaman ayırabilir, hafızasını sürekli yenilediğinden, Yaşadığı her deneyimden gereken dersi alarak tecrübelerini zenginleştirir, hafızasında gereksiz bilgi bulundurmaz, ulaşmak istediğı hedeflere göre kendini hazırlayarak daha verimli olur (Tezcan, 1993).

1.3. SERBEST ZAMAN ve BOŞ ZAMAN KAVRAMI

Serbest zaman teriminin İngiliz deki karşılığı "Leisure"dir. Leisure kelimesi ise "müsaade edilmiş olmak" veya "serbest olmak" manasına gelen Latince "licere" kelimesinden türetilmiştir. Yine serbest zaman manasına gelen Fransızca "loisir" ve "müsaade" anlamındaki "liberty" kelimeleri "licere" kelimesinden türetilmiştir. Mecburiyetin olmaması ve serbest seçim ifade eden bu kelimelerin tamamı birbirleriyle ilişkilidir (Bakır, 1993).

İşe gidip gelirken kullanılan zamanı da bazı sosyologlar serbest zaman olarak tanımlamaktadırlar. Örneğın metroyla veya banliyö trenleri ile işe gidip gelen çalışanlar seyahatleri boyunca, gazete, kitap okumakta, sohbet edip, kağıt oynamakta ve bilmece çözmektedir. Bu durumda, işe giderken geçen bu süre serbest zaman niteliğı kazanmaktadır (Gökdeniz vd., 2003).

Serbest zaman kavramı teknolojik ve endüstriyel gelişme sonucu ortaya çıkmıştır. Endüstriyel gelişme ile beraber çalışma vakitlerinin belirlenmesi, bu vakitler dışında kalan süre olan "serbest zamanın" evrensel bir insan hakkı olarak kabullenilmesini sağlamıştır. Genel olarak ele alındığında serbest zaman, günlük yaşantı içinde çalışma, uyuma ve temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra geriye kalan zamandır (Nurettin, 1973'den akt.Yağmur, 2006).

Dumazedier'e göre serbest zamanın üç ana fonksiyonu vardır. Kelimelerin İngilizce baş harflerinden yola çıkarak 3D olarak da adlandırılan bu fonksiyonlar "de lesement: Dinlenme veya kendini bırakma, divertissement: Eğlenme ve development: Kendini geliştirme veya gelişim" şeklinde ifadesini bulmuştur. Rojek ise "Serbest zaman etkinliği çocukların dünyasında oyun olarak tanımlanan olayın, yetişkinler boyutundaki tanımıdır" diyerek konuya değişik bir boyut kazandırmıştır. Rojek'e göre, serbest zaman ilişkileri aktif ve açık uçlu süreçler olup sosyolojik açıdan araştırılmalıdır. Ayrıca serbest zamanın bilgili, toplumsal kuralları anlayan ve bunları değiştirebilecek kişilerce kullanılabilmesi ifade edilmiştir (Köktaş, 2004).

Uluslar Arası Serbest zamanları İnceleme Grubuna göre "serbest zaman etkinliği, kişinin mesleki, ailevi, toplumsal sorumluluklarını yerine getirdikten sonra hür iradesiyle girişebileceği dinlenme, eğlenme, bilgi ya da becerilerini geliştirme, toplum yaşamına gönüllü olarak katılma gibi bir dizi aktivitedir" (Tezcan, 1994).

Bu alanda en sık kullanılan iki sözcük olan serbest zaman ve rekreasyon, bir anlamda örtüşmekle birlikte, aynı anlama gelmemektedir. Rekreasyon, serbest zamanın çeşitli aktivitelerle değerlendirilmesi olarak kabul edilmektedir. Aristo ise, serbest zaman etkinliğini, "başka bir amaç olmadan, sadece yapmak için yapılan bir etkinliğin içinde bulunma durumu" şeklinde ifade etmektedir. Önemli Fransız sosyologlarından Joffre Dumazedier de, serbest zaman etkinliğini, diğer bir anlamla rekreasyonu şu şekilde tanımlamaktadır: serbest zaman etkinliği, kişinin çalışma, ailevi ve toplumsal zorunluluklar dışında, rahatlamak, uzaklaşmak, ya da bilgisini ve topluma katılımını artırmak için kendi isteğiyle yaratıcı kapasitesini harekete geçirdiği herhangi bir etkinliktir (Kraus, 1971'den akt. Gökçalp, 2007).

Serbest zaman, iki anlamda ifade edilebilir. Dar anlamda mesleki sorumluluklardan, hayatı idame ettirme veya çocuk bakımı gibi diğer görevlerden serbest olunan, içerisinde sorumluluk bulundurmeyen zamandır. Geniş anlamda serbest zaman, birçok kültürel ve kamu hizmetleri kapsamı içindeki hoş giden etkinlikler ve meşguliyetler dizisine katılım suretiyle benlik geliştirme için serbestçe kullanım hakkı ve

fırsatları ifade etmektedir. Serbest zaman düşüncesinin bir ifadesi, yaratıcı ve manevi değerlerin bir kaynağı olarak da ifade edilebilir (Bakır, 1993).

Kişinin çalışmadığı, yaşam zorluklarının ve biçimsel görevinin dışında kalan ve kişinin kendi iradesi ile harcayacağı zaman serbest zaman olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle serbest zaman esasen yaşamın çok önemli bir dilimini oluşturmaktadır (Özmaden, 1997).

İnsanlar, çeşitli büyüklük ve zamanlarda ortaya çıkan serbest zamanlarında; uzaklaşmak, dinlenmek, hava değişimi, gezme, görme, sağlık, beraber olma, heyecan duyma, farklı yaşantılar elde etme gibi pek çok amaçla, ev dışında veya ev içinde, açık veya kapalı alanlarda, aktif ya da pasif şekillerde, şehir merkezinde veya kırsal alanlarda etkinliklere katılmaktadırlar. İşte, eğlen-dinlen, insanların serbest zamanlarında yaptıkları bu etkinlikleri ifade eden bir kavramdır (Yalçınar, 1992).

Bu tanımlara bakıldığında serbest zaman kavramının, üretken toplumlarda sosyal ve kültürel bir boyut kazandığını görmekteyiz, oysa sağlıklı bir toplum yapısına sahip olmayan gelişmemiş toplumlarda bu tanımlar, açık olarak ifade edilmemiştir. Gelişmiş ülkeler zamanı verimli kullanmaktadırlar; çünkü bilinçli zaman kullanımı, boş zamanın değerlendirilmesinde olumlu sonuç vermektedir. Bir toplumda boş zamanın değerini anlayabilmek için çalışma hayatının çok yoğun olması gerekmektedir. Serbest zamanla iş hayatı arasında doğru bir orantı vardır. Zamanın bütün bölümlerini boş gezerek geçiren birinin serbest zaman kavramı ile bir ilişkisi yoktur. Bu tür insanların toplumda herhangi bir anlam ifade etmesi mümkün değildir. Bunun aksi olarak da çalışan insana ödül olarak boş zamanını çok iyi bir şekilde değerlendirebilmesi için birden fazla seçenek sunulmalı, alternatifi olan seçenekler verilmeli ve tercih bireyin kendisine bırakılmalıdır. Bu anlayışla çalışma ve çalışma dışı zaman aktiviteleri birbirini dengelemek zorunluluğunda olduğundan çalışma ve serbest zaman ilişkisi, toplumun sosyal ve kültürel yapısıyla yakından ilgilidir (Karaküçük, 1995).

Tezcan'a göre serbest zaman; bireyin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklardan ya da bağlantılardan kurtulduğu ve kendi isteğiyle seçeceği bir etkinlikle uğraşacağı zamandır (Gökalp, 2007).

Serbest zaman etkinlikleri, aktif ya da pasif, toplumun ve ya kişinin faydalanması için, tek başına ya da grupla gerçekleştirilebilen, günün her hangi bir saatinde ya da belirli saatlerde ve düzenli olarak yapılan, bir araç kullanımı gerektiren ya da her hangi bir araç kullanmaksızın katılınabilen çeşitli etkinliklerin tümüdür (Gökmen vd., 1985'den akt. Eryaşar, 2007).

İşe bağlı olan zaman, çalışma saati haricinde kalan fakat çalışma için hazırlık ve işe gidiş-geliş sürelerini kapsayan zaman ve meşgul olunan işle veya ikinci işle ilgili normal mesai dışı yapılması gereken mesleki faaliyetleri içine alan zaman çalışma zamanı olarak düşünülmüştür. Çalışma dışındaki serbest zaman ise, yemek, uyku, vücut bakımı gibi var oluşla ilgili zaman ile dinlenme ve rekreasyonun da içerisinde olduğu zamanı kapsamaktadır (Karaküçük, 1999).

Kişinin istediği bir etkinlik ile zevk ve doyum sağlamak amacıyla serbest zamanını geçirmesi, yani serbest zamanda yaptığı etkinlik ya da etkinlikler olarak ifade edilebilir. Bu etkinlikler bireysel olabileceği gibi grupla beraberde olabilir (Tezcan, 1993).

1.4. REKREASYON KAVRAMI VE SERBEST ZAMAN DEĞERLENDİRME

Rekreasyon, insanların serbest zamanlarında yaptıkları etkinlikleri tanımlayan bir kavramdır ve insanların tamamıyla serbest zamanlarında içinde buldukları faaliyetlerle ilgilidir (Karaküçük, 1999).

İhtiyaçlar hiyerarşinin en üst basamağında yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, kişinin kendi sınırlarını bilmesi ve farkına varması, bir işi yalnız başına yapması, yaratıcı olabilmek için, kendini sürekli geliştirmesidir. Rekreasyon uygulamalarını, ihtiyaç hiyerarşisinin en tepesinde bulunan kendini gerçekleştirme ihtiyacı dâhilin de değerlendirmek olanaklıdır (Karaküçük, 1999).

Genel anlamda rekreasyon; bireyin yoğun çalışma temposu, rutin hayat tarzı veya olumsuz çevresel etkilerden tehlikeye giren veya olumsuz etkilenen bedeni veya ruh sağlığı elde etmek, korumak veya devam ettirmek, aynı zamanda zevk ve haz almak amacıyla

kişisel doyum sağlayacak, tamamen çalışma ve zorunlu ihtiyaçlar için ayrılan zaman dışında kalan bağımsız ve bağlantısız, boş zaman içinde isteğe bağlı ve gönüllü olarak, kişisel veya grup içinde kendi insiyatifiyle yaptığı etkinlikler olarak açıklanmaktadır (Karaküçük, 1997).

Serbest zaman kavramına yüklenen anlamlar, toplumların yaşam ve çalışma koşulları ile değerlendirilmektedir. Serbest zaman, insan hayatında rastlanan pek çok sınırlı kaynaktaki olduğu gibi, genel popülasyon içinde demokratik olarak dağılmamakta; yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo-ekonomik durum, çalışma ve yaşam koşullarına göre değişiklikler göstermektedir (Aslan, 1994).

Rekreasyon, serbest zamanın belirli etkinliklerle değerlendirilmesi olarak kabul edilmektedir. Aristo, serbest zaman etkinliğini, “başka bir amaç olmadan, sadece yapmak için yapılan bir etkinliğin içinde bulunma durumu” olarak tanımlanmaktadır (Kraus, 1990’den akt. Eryaşar, 2007).

1.5. SERBEST ZAMAN, BOŞ ZAMAN DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

Boş zaman etkinliklerinin seçim nedenlerinin sıralanabilmesi amacıyla, Pierce (1980) tarafından çeşitli doyum ölçütleri oluşturulmuştur. Bunların bazıları, dostluk, dinlenme-rahatlama, başarı, güç, üstünlük, coşku, yenilik, entelektüellik, hoşsohbetlilik, zamanı uygun biçimde değerlendirme, yapıcılık olarak sıralanmaktadır (Kılbaş, 2001).

Her geçen gün yeni rekreatif etkinlikler gündeme gelmekle beraber, söz konusu aktiviteler bazı temel etkinlik alanları altında toplanabilir. Dumazedier, rekreatif etkinlikleri şu şekilde gruplandırmıştır (Karaküçük, 1999).

- Sanatsal (sinema, edebiyat, tiyatro, müzik, resim, fotoğraf, vb.),
- Entelektüel (kitap, konferanslar, radyo, TV, vb.),
- Sosyal (aile, partiler, toplantılar, vb.),
- Pratik (bahçecilik, el sanatları, el işleri, vb.)
- Fiziki (spor, yürüyüş, avcılık, balıkçılık, vb.) etkinlikler.

Benzer sınıflamalar, rekreatif etkinliklere katılımın, kişilerin hayat tarzlarına ve zaman kullanımlarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu katılım çeşitliliği ülkelere,

nüfusun sosyal yapısına, kültürel düzeye, çağdaş yaşam biçimlerine göre de değişirken, aktivitelerin seçiminde, kişilerin sadece kendi ilgi alanını oluşturarak o alanda bazı aktivitelere katılması, diğer bir ifadeyle etkinliğin seçiminde özgür olması da önemli bir değişkendir. Günümüzde, boş zamanın kullanımı ve rekreatif etkinlikler hızla büyüyen bir harcama alanı haline gelmiştir (Aydoğan, 2000).

Fiziksel Aktiviteler :Yürümek, Koşmak, Yüzmek, balık tutmak, bisiklete binmek vs.

Bireysel Aktiviteler : Koleksiyon yapmak, müzik dinlemek, kitap okumak vs.

Grup Aktiviteleri : toplu etkinlikler, dernek faaliyetleri, şarkı söylemek

Seyirci (izleme) Aktiviteleri :sinemaya gitmek, tiyatroya gitmek, konsere gitmek vs.

Yaratıcı Aktiviteler : resim yapmak, fotoğraf çekmek, ahşap oymacılığı, maket yapmak vs.

Zihinsel Aktiviteler : bulmaca çözmek, satranç oynamak vs. (Bonnice and Bannister, 1986'den akt. Eryaşar, 2007).

Boş zaman etkinliklerinin sınıflanmasında Lucher'in görüşlerine katılan Abadan ise etkinlikleri "sert" ve "yumuşak" olmak üzere ikiye ayırmaktadır.

1) Sert etkinlikler (Okuma, Müzik icra etme, Spor yapma, Örgütsel kuruluşlara katılma, Resim-elîşi yapma)

2) Yumuşak etkinlikler (Sinema, Tiyatro, Dans, Kahveye gitme, Radyo dinleme)

Dumazedier, boş zaman etkinlikleri beş gruba ayrılmaktadır

1) Fiziksel: Yürüyüş, spor, seyahat gibi

2) Sanatsal: Güzel sanatların dalları ile ilgilenme

3) Pratik/Uygulamalı İşler: El sanatları, el işleri gibi.

4) Entelektüel: Okuma

5) Toplumsal: Eğlenme, ziyaretler gibi (Tunçel, 1999).

1.6. REKREASYONUN SINIFLANDIRILMASI

Karaküçük'ün sınıflandırması iki temel başlık altında toplanmıştır: Amaçlarına göre rekreasyonun sınıflandırılması: Kişi hangi hedef ve istek nedeniyle bir rekreatif faaliyete katılmaya karar vermiş ise, buna uygun bir rekreasyon çeşidi ortaya çıkmaktadır. Gönüllü katılımın söz konusu olması ve katılımcının istek ve zevklerine hitap etmesinden dolayı kişi normal işinde daha verimli olacak ve iş verimi artacaktır. Öğrencilerin rekreasyona katılımı ise dersteki başarılarının artmasını sağlayacaktır. Ders dışı etkinlikleri yürüten eğitici kollar bunun en önemli aracıdır. Profesyonel sporlar katılımcı için eğlendirilen olarak kabul edilemez çünkü yapan kişi spora hayatını sürdürebileceği iş olarak bakmaktadır. Ancak izleyici için "pasif eğlendirilen" söz konusudur (Bakır, 1993).

Başka bir bölümlenmeye göre de rekreatif etkinlikler, bedensel ve zihinsel sporlar, müzik, drama, hobi aktiviteleri, el sanatları ve işleri, sosyal aktiviteler, dans, kamping ve dış mekan etkinlikleri biçiminde sınıflandırılmaktadır. Benzer sınıflamalar, rekreatif etkinliklere katılımın, kişilerin hayat tarzlarına ve zaman kullanımlarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu katılım çeşitliliği ülkelere, nüfusun sosyo-kültürel düzeyine, çağdaş yaşam alışkanlıklarına göre de değişirken, etkinliklerin seçiminde, kişilerin sadece kendi ilgi alanını oluşturarak o alanda bazı etkinliklere katılması, diğer bir deyişle etkinliğin seçiminde özgür olması da önemli bir faktördür. Günümüzde, boş zamanın kullanımı ve rekreatif etkinlikler hızla büyüyen bir harcama alanı hâline gelmiştir. Kitlelere sunulan etkinlikler de büyük bir pazar oluşturmaktadır (Aydoğan, 2000).

Genel anlamda rekreasyon; insanın yoğun çalışma temposu, klasikleşmiş yaşam biçimi veya negatif çevresel etkilerden tehlikeye giren veya olumsuz etkilenen bedeni veya ruhi sağlığı elde etmek, korumak veya devam ettirmek, aynı zamanda zevk ve haz almak amacıyla kişisel doyum sağlayacak, tamamen çalışma ve zorunlu ihtiyaçlar için ayrılan zaman dışında kalan bağımsız ve bağlantısız, boş zaman içinde isteğe bağlı ve gönüllü olarak, bireysel veya grup içinde seçerek yaptığı etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Karaküçük, 1997).

Rekreasyon; mekân, amaç, fonksiyon vb. kriterler göz önünde bulundurularak çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Mekan göz önünde bulundurulduğunda rekreasyon, "açık ve kapalı alan rekreasyonu" olarak iki grupta incelenir. Açık alan

rekreasyonu; açık alanda gerçekleştirilen serbest zaman değerlendirme etkinlikleridir. Bu etkinliklerden biri olan doğa eğitimi, rekreasyon faaliyetlerine katılımı kolaylaştıran bir alan olarak özellikle günümüzde önem kazanmıştır. Kapalı alan rekreasyonları ise spor salonları, sergi ve tiyatro salonlarında gerçekleştirilen etkinlikler olarak ifade edilir (Yağmur, 2006).

Rekreasyonun sınıflandırılmasında genel olarak mekan, amaç, fonksiyon gibi kriterler etkili olmaktadır. Ayrıca yetenek, fiziksel özellikler, maddi durum, tehlikeli olup-olmayışı, kırsal veya kentsel oluşu, grupla yapılabirliği gibi ölçütler de sınıflandırma yaparken göz önünde bulundurulabilir (Gökmen vd., 1985'den akt. Gökalp, 2007).

Bazı rekreasyon etkinlikleri birden fazla gruba girmektedir. Bu durumun nedeni rekreasyonun çok yönlü olmasıdır. Bu nedenden ötürü kesin sonuca ulaşmak oldukça zordur. Genel bir fikir vermek amacıyla rekreasyon çeşitleri katılımcıların özellikleri (yaş, sayı, katılım şekli, milliyet vb.), mekan, fonksiyon vb. kriterler dikkate alınarak altı ana grupta sınıflandırılarak incelenebilir (Hazar, 2003).

Gökmen ve diğerleri (1985) rekreasyonu çeşitli kriterlere göre şöyle sınıflandırmışlardır:

Yaş faktörüne göre: Çeşitli yaş gruplarının kendi özelliklerine göre tercih ettikleri etkinliklerdir.

Faaliyetlere katılanların sayısına göre: Ferdi, grupla, kitlesel veya aile olarak katılan rekreatif etkinliklerdir.

Zamana göre: Yaz, kış veya başka mevsimlerde yapılabir rekreatif etkinlikler. Ayrıca günlük, hafta sonları ile emeklilik dönemlerini kapsayan uygun serbest zamanlarda gerçekleştirilebilen etkinliklerdir.

Kullanılan mekâna göre: Açık veya kapalı alanlarda yapılan

Sosyolojik içeriğe göre: Lüks, geleneksel ya da belirli halk kesimlerinin desteklemesiyle katılımın sağlandığı rekreasyon etkinlikleridir

Etkinliklere Katılma Şekline Göre Rekreasyon Çeşitleri : Aktif, Pasif

Mekansal Açından Rekreasyon Çeşitleri: Açık alan, Kapalı alan

Katılımcıların Milliyetlerine Göre Rekreasyon Çeşitleri: Ulusal, Uluslararası

Katılımcıların Yaşlarına Göre Rekreasyon Çeşitleri: Çocuk, Gençlik, Yetişkin,

Üçüncü kuşak rekreasyonu

Katılımcıların Sayısına Göre Rekreasyon Çeşitleri: Bireysel, Grup

Fonksiyonel Açından Rekreasyon Çeşitlerini Gökmen ve arkadaşları 8 ana grupta incelemişlerdir

Ticari, Estetik, Sosyal, Sağlık, Fiziksel, Sanatsal, Kültürel, Turistik (Gökalp, 2007).

1.7. REKREATİF ETKİNLİKLERİN ÖZELLİKLERİ

Esnektir. Sayılamayacak kadar bulunabilir. Bireysel, grupsal, örgütlü, örgütsüz v.s. Serbest zaman değerlendirme, ikincil ürünlere sahiptir. Yani herhangi bir faaliyete katılana, entelektüel, bedensel, toplumsal gelişme, sağlıklılık, iyi vatandaşlık v.s. gibi karakteristik özellikler kazandırır.

Evrensel olarak uygulanır ve aranır. Serbest zaman değerlendirme tek bir biçimde değildir. İnsanların serbest zamanlarında hoşlanarak yaptıkları faaliyetler sonsuzdur. Tercih edilen faaliyetler ise çok çeşitlidir. Kişiye uygun bir değeri vardır. Kendisi için bir amaçtır. Ciddi ve amaçlıdır.

Serbest zaman değerlendirme, genellikle bir çeşit faaliyeti gerektirir. Faaliyet bedensel bilişsel veya duygusal olabilir. Faaliyetlerin bazıları dıştan gözlenebilir. Örneğin golf oynayan, dağa tırmanan, yüzen kişide olduğu gibi, fakat konser dinleyen, kitap okuyan, kuşları ve doğayı seyreden bir kişinin faaliyetini görmek zordur.

Serbest zaman faaliyetlerini dürtüler belirler. İnsanların seçtikleri faaliyetler dürtülerine bağlıdır. Kişisel doyuma ulaşmak için iç dürtüler tarafından teşvik edilir.

Tamamen özgür zaman içinde başvurulmuş bir faaliyettir. Kişiye yararlı faaliyetler olmalıdır. Kişi bu gibi faaliyetlere kendi arzuladığı için katılır. Bunu kendisi seçer. Başkalarının zorlaması söz konusu değildir. Gönüllülük esastır (Yağmur, 2006).

1.8. SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİNİN ve REKREASYONUN BİREYE KAZANDIRDIKLARI

Yapılan tüm tanımlar, insan yaşamında önemli olan ruh ve beden sağlığı için, eğlencenin faaliyetlerinin vazgeçilmez olduğunu göstermektedir. Rekreasyon, kişinin kendi ve çevresi için tüm zorunlulukların üstesinden gelip tamamen özgür olarak kendi isteği ile seçeceği iş hayatının dışındaki zamanlarda, dinlenmek, eğlenmek, becerilerini geliştirmek faaliyetlerinde bulunmasıdır (Karaküçük, 1991).

Yağmur rekreasyonun faydalarını şöyle sıralamıştır.

* İnsanların dinlenme ve eğlenme gereksinimleri serbest zaman değerlendirilmesiyle karşılanarak onların hayata bağları güçlendirilir ve mutlu olurlar.

* Kendini ifade etme gereksinimi; Kişide sağlıklı bir kişilik geliştirmiş olur. Toplumda temel amaçlardan biri sağlıklı kişiliktir.

* Keşfetme ihtiyacına cevap verir. Yeni bir roman yazmak, resim yapmak gibi

* Macera ve yeni tecrübeler edinme

* Arkadaşlık gereksinimi; İnsanlarla birlikte olmak, arkadaşlık kurma, toplumsal ilişkiler ve işbirliği yapmaya yönelik gereksinimlerini karşılar. Özellikle takım oyunları birlik ruhunu geliştirir.

* Fiziksel Sağlamlık; Serbest zaman etkinlikleri çocuğa fiziksel gelişim ve daha iyi beden koordinasyon için fırsat sağlar. Bütün vücudunu tam olarak kullanır. Paten, yüzme, kayak, atletizm gibi sportif etkinlikler kişiye fiziksel enerjisini dışarıya çıkartan doyum sağlayıcı neşe ve sağlıklı olma duygusunu veren etkinlikler arasındadır. Çeşitli danslar, koordinasyon, denge ve vücudun kontrolünü sağlayan etkinliklerdir.

* Zihinsel Güçleri Kullanma; Forum, tartışma, tartışma grupları, satranç, doğa incelemeleri, yazı yazmak, beste yapmak, şarkı söylemek, briç oynamak teknikle beraber aynı zamanda bir de zekâ işidir.

* Hizmet Duygusu; Grup lideri grubun kendini geliştirmesi karşısında emekten doğan duygu yoluyla mutlu olur. Bir bahçıvanın yetiştirdiği çiçeklerin onu mutlu etmesi bunun gibi bir şeydir.

* Dinlenme; hareketli ve sıkıntılı, güçlüklerle geçmiş bir günün sonunda hoş giden bir rekreatif faaliyet (TV izlemek, kitap okumak, sinema, tiyatro, spor yapmak v.b.) kişiyi dinlendirir. Dinlenme fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönde olabilir.

Güzellikten Hoşlanma; Rekreatif etkinlikler ve doğru bir rekreasyon eğitimi kişinin güzelliklerden hoşlanmayı öğrenmesini sağlar. Manzaranın güzelliği, bahçeler, el sanatları, şiir, estetik mimari bir eserden etkilenme gibi...(Yağmur, 2006).

Günümüzde, gelişmiş endüstri toplumlarının olduğu kadar, gelişmekte olan toplumların da ortak problemi, “serbest zaman” olarak nitelendirilen bu zamanın; bireyin dinlenme, sevdiği etkinliklerle ilgilenme ve kendini ortaya koyması için en verimli şekilde düzenlenebilmesidir. Toplumbilimciler, “serbest zamanları ve değerlendirilmesini”, sağlıklı bireyler yaratılması ve dinlenme, eğlenme gereksinimini karşılaması bakımından günlük yaşamdaki önemini vurgulamaktadır (Aslan, 1994).

Karaküçük’e göre aynı konu üzerinde yapılan bir rekreatif faaliyet içinde toplumun her kesitinden insanlar bir arada bulunabilmektedir. Bugünkü toplumlarda değişik birçok etken insanları birbirinden ayırmaktadır. Dil, din, ırk, milliyet, mezhep, sosyal statü, eğitim, kültür ve ekonomik farklılıklar bu ayırım gruplarını oluşturmaktadır. Bu gruplar arasındaki çeşitli şiddet derecelerinde olan sürekli bir çatışma, toplumların rahatsız kaynaklarından birisidir. Rekreasyon faaliyetleri, gruplar arasındaki bu çatışmanın azaltılmasında önemli rol oynamaktadır. Rekreatif etkinliklerde sosyo-ekonomik veya eğitsel farklılıklar ortadan kalkar ya da önemsizleşir. Toplumun her kesimden insanlar ortak zevkleri doğrultusundaki aktivitelerde bir araya gelirler ve ortak uğraşılarda bulunurlar. Faaliyetler herkesinden olan bu insanların birbirini tanımalarına dostluklar kurmalarına ortak amaçlar doğrultusunda çalışmalarına imkân hazırlar. Bu durum toplumsal hayatın kalitesini geliştirmekte, toplumun normal değerlerini yükseltmektedir (Karaküçük, 1999).

Bu alanda en fazla kullanılan iki sözcük olan boş zaman ve eğlenilen, bir ölçüde örtüşmekle birlikte, aynı anlama gelmemektedir. Rekreasyon, yukarıda tanımlanan boş zamanın çeşitli aktivitelerle değerlendirilmesi olarak kabul edilmektedir. Aristo, boş zaman etkinliğini, “başka bir amaç olmadan, sadece yapmak için yapılan bir etkinliğin içinde yer alam durumu” şeklinde tanımlamaktadır. Önemli Fransız sosyologlarından Joffre Dumazedier de, boş zaman etkinliğini, diğer bir deyişle rekreasyonu şöyle tanımlamaktadır: Boş zaman etkinliği, kişinin çalışma, ailevi ve toplumsal zorunluluklar

dışında, rahatlamak, uzaklaşmak, ya da bilgisini ve topluma katılımını artırmak için kendi iradesiyle yaratıcılığını harekete geçirdiği herhangi bir aktivitedir (Kraus, 1971'den akt. Gökalp, 2007).

İnsanlar, çeşitli oranlarda ve zamanlarda ortaya çıkan boş zamanlarında; uzaklaşmak, dinlenmek, hava değişimi, gezme, görme, sağlık, beraber olma, heyecan duyma, farklı yaşantılar elde etme gibi pek çok amaçla, ev dışında veya ev içinde, açık veya kapalı alanlarda, aktif ya da pasif şekillerde, kent içinde veya kırsal alanlarda etkinliklere katılmaktadırlar. İşte, rekreasyon, insanların boş zamanlarında yaptıkları bu aktiviteleri ifade eden bir kavramdır (Yalçınar, 1992).

Bireyde serbest zaman eğiliminin oluşması ve yönlmesi bir anlamda toplumsallaşma biçimi ve süreci ile yakından ilgilidir. Bireyin toplumsallaşması sürecinde sahip olduğu normlar ve değerler, onun ait olduğu alt kültürün ve içinde yaşadığı sosyal sınıfın ürünüdür. Gerek çevresel etkileşim, gerekse fırsatların değerlendirilmesi sonucunda bireyin gerçekleştirdiği serbest zaman değerlendirme aktiviteleri, bireyin kendi yeterlilik alanı dışında, çeşitli ortamlarda çeşitli insanlarla karşılaşabileceği yeni ortamlar oluştururken, bu ortamların ve ilişkilerin zenginliği, bireyin kendisini ve yeteneklerini tanıyabilmesinde de önemli bir etkidir (Kelly, 1974'den akt. Eryaşar, 2007).

Bir başka anlatımla serbest zaman değerlendirme, bireyin kendi kendini tanıması yetenek ve yeterliliklerinin farkında olması, potansiyellerini tümüyle gerçekleştirebilmesi için göz ardı edilemeyecek bir gerekliliktir. Tutum ve davranışlarının oluşmasında serbest zaman değerlendirme bireyin toplumsallaşma süreci içinde, yaşadığı çevre ile etkileşimi ve kendisine sunulan fırsatların değerlendirilmesi ile doğrudan bir ilişkisi olduğu düşünülmektedir (Aslan, 1994).

Gökmen ve arkadaşları Serbest zamanları değerlendirmenin birey ve toplum açısından yararları şöyle sıralamışlardır

1. Kendini ifade etme imkânını bireye verir.
2. Yeni deneyimler kazandırır.
3. Arkadaşlık ilişkisi kurmasını sağlar ve toplumsal çevreyi genişletir.

4. Mutlu ve sağlıklı bireyler oluşmasını sağlar.
5. Bireyin ruh sağlığının gelişmesini ve düzenlenmesini sağlar.
6. Yeteneklerin bulunmasına ve geliştirilmesine yardım eder.
7. Fiziki mutluluk sağlar.
8. Yaratıcılığını artırır.
9. Yaşamı geliştirme amacındadır.
10. Yeni bilgiler ve beceriler kazandırır.
11. Üretkenliği artırır.
12. Çalışmayı verimli kılar ve verimliliği artırır.
13. Üretime hizmet eder (Gökmen vd., 1985'den akt. Eryaşar, 2007).

1.9. SERBEST ZAMAN ETKİNLİĞİ SEÇİMİNDE ROL OYNAYAN ETMENLER

Tezcan'a göre gelir seviyesinin yüksek olduğu toplumlarda rekreatif etkinliklerin daha yoğun ve yaygın bir şekilde yapılmasına ve gelişmesine tanık olmaktadır. Rekreatif etkinlikler ekonomik ve sosyal bakımdan gelişmiş, gelir seviyesi yüksek toplumlarda, çeşitlilik ve yaygınlık bakımından ileri bir düzeyde bulunmaktadır. Örneğin; önemli bir rekreasyon el etkinlik çeşidi olan sporun, topluma yaygınlaşması gelişmiş ülkelerde daha fazla görülmektedir. Devletlerin zenginliği de, bütçelerinden rekreatif etkinliklere veya alt-üst yapılarına ayırdıkları paralar değerinde etkili olmaktadır. Aynı zamanda büyük kentte yaşayan bireyin serbest zaman değerlendirme konusundaki tercihleri ve eğilimi, kırsal yerleşim biriminde yaşayan bireyinkinden oldukça farklıdır. Büyük kentte serbest zaman fırsatlarının son derece çeşitli olmasına karşın, kırsal kesimde yok denecek kadar az bulunuşu, bireyin davranış eğilimini etkileyerek yönlendirmekte veya sınırlamaktadır. Bunu kırsal yörelerde serbest zaman etkinlikleri, bilinçli olarak, iş/çalışma yaşamından tam olarak farklılaşmamıştır (Tezcan, 1994).

Serbest zaman değerlendirme eğiliminin de, sosyal statü ve sosyal statünün sahip olduğu alt-kültür ve bir ölçüde yaş ve cinsiyetle koşullandığını göstermektedir. Aynı yaş grubunda olmalarına karşın, farklı sosyal ve fiziki çevrelerde edindikleri toplumsallaşma deneyimleri gençlerin serbest zaman değerlendirme eğiliminde farklılığı yansıtmaktadır. Aile, kurum ve arkadaş grubu gibi yakın sosyal çevrenin gencin sosyal kimliğinin yanı sıra, serbest zaman değerlendirme eğiliminin oluşmasında da etkilidir. Son yıllarda, serbest

zamanları değerlendirme, herkesin bildiği, yapıla gelen şekillerde algılanmaktan ve belirli zaman dilimlerine yerleştirilmekten uzaklaşmıştır. İş ve iş ile bağlantılı aktivitelerin dışında, serbest zaman değerlendirme, günün herhangi bir saatinde, herhangi bir yerde, herhangi bir aktivitede veya informal etkileşim sürecinde yer alabilmektedir (Aslan, 1994).

Başka bir yaklaşıma göre, belli bir sınıfın üyeliği bazında serbest zaman etkinliklerini seçme eğiliminin, ergenlik döneminde başladığı ve yetişkinlik döneminde daha da arttığı belirtilmektedir. Buna göre, insanlar yaşlandıkça, ait oldukları sınıfın yaşam biçimlerini benimsedikçe, sınıflara özgü serbest zaman etkinliklerini seçme eğilimi göstermektedir (Kaya, 2003).

Yine başka bir araştırmada ise; sınıfsal farklılık, sportif aktiviteleri kapsayan fiziksel alanlarda ve uygulamalı alanlarda görülmediği; bu farklılık sanatsal, entelektüel ve sosyal alanlarda dikkati çeken boyutlarda olduğunu ifade etmektedir. Ulusal nitelikteki birçok spor dalı, gösteri ve plastik sanatlar, edebiyat, müzik ve diğer kültürel nitelik taşıyan ve her biri çok sayıda insanın beğenisine hitap eden, bu rekreatif etkinlik çeşitlerine duyulan yakın ilgili, rekreatif hareketliliği teşvik eden bir unsur olarak görülebilir. Bir ülkede kültürel öğeler ve folklor ne kadar zengin ise, o ülkedeki rekreatif etkinlik çeşitlerinin de o kadar zengin ve çok çeşitli olacağından bahsedilebilir (Karaküçük, 1997).

Şehir hayatı insanları, doğadan ve doğal ortamlardan da uzaklaştırmıştır. Teknolojik kullanım araçları ile yoğun çalışma ortamları, sıkıcı iş disiplini, katı kurallar, hareketsizlik ve tek düzelik yani monotonluğu yaşamaktadır. Şehrin görüntüsü, yoruculuğu ve kirliliği insanı bunalmaktadır. Kent yaşamının bütün bu özellikleri, insanları şehir içindeki açık veya kapalı mekânlarda yapılan rekreatif etkinliklere ya da doğrudan kent dışındaki doğal ortamlara sürüklemektedir. Tatillerde veya hafta sonlarında şehir merkezlerinin etraflarındaki doğal mekânlarda veya piknik alanlarındaki insan kalabalıkları sıkça görülen manzaralardır (Karaküçük, 1999).

Bazı araştırmaların sonuçlarına göre, herhangi bir çevrede veya etkinlikte insanların genellikle gruplar içinde serbest zamanlarını değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Serbest zamanları değerlendirmenin grupsal görünümü ise, bireye doyum sağlayan, statü,

arkadaşlık, beğenilme, grup üyeliği gibi sosyal unsurları taşıması açısından önemlidir. Günümüz toplumlarının tipik insanını temsil eden birey, serbest zaman etkinliklerini akran gruplarının davranışları doğrultusunda gerçekleştirme eğilimindedir. Serbest zaman ilgi alanları ve eğilimi, bu gruplarda hakim olan düşünceye, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre, ortaya çıkmakta ve geleneklerle yerleşmiş alışkanlıklar yerine, günün koşullarına göre biçimlenmektedir.

Bununla birlikte, bireylerin benzer davranış sergilemelerinin nedenleri araştırıldığında, grubun oluşmasında en önemli rolü oynayan ortak değer ve normlara sahip olma; yani demografik ve sosyo-ekonomik değişkenlerin benzerliği dikkati çekmektedir.

Bireyin serbest zaman değerlendirme davranışında, etkileşim grubu olarak ona en yakın akran grubunun etkisinin, ileriki yetişkinlik döneminde de görüldüğü ve yine yetişkinlik döneminde referans grubun seçimi ile ilgili eğilimlerde, çocukluk dönemi toplumsallaşma sürecinin belirleyici rol oynadığı belirtilmektedir.

Kentleşmenin farklı toplumsal ilişkileri çalışma koşulları, kalabalığı ve gürültüsü gibi özellikleri sonucu, rekreatif etkinliklere yönelen insan, bir rekreasyon el canlılık yaratmaktadır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, kentleşme olgusunun ortaya çıkarttığı, fazla sayıdaki konut ihtiyacı, rekreatif alanların daralması, yok olması sonucunu da doğurmaktadır. Kırsal kesimden, kentlere yoğun olarak göç sürecinin devam etmesi, sorunu daha da katlandırmaktadır. Bu durum, rekreasyonel kullanım açısından bir sorun oluştururken, diğer yandan yeterli önlemler alınmadığı için gecekondulaşma gibi önemli bir sorunu da yaratmaktadır (Sencer, 1979'dan akt.Yağmur, 2006),

Boş zaman etkinliklerine katılım bireyin ayıracağı zamana, maddi imkânlarla, toplumun değişen kültürel normlarına göre değişiklikler göstermektedir. Bireylerin etkinlik seçiminde; yaşanılan çevre, yakın çevrede var olan imkânlar, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, yörenin gelenek ve görenekleri, bireyin yaşı ve cinsiyetinin yanı sıra, kendi kişilik özellikleri ve arkadaş çevresi çok etkilidir. Her çevre bireylere değişik imkânlar sunar. Çevrenin önemli özellikleri, iklim, coğrafya, nüfusun yoğunluğu ve dağılımı, çevrenin

zenginliği, tarihi gelişimi, idari yapısı ve kültürel birikimleri, o yöredeki boş zaman etkinliklerinin türlerinin belirleyicisidir (Gökmen vd.,1985'den akt. Gökalp, 2007).

Tezcan gençleri yerleşme biçimlerine göre ise; köy gençliği, kasaba gençliği, metropoliten bölgeler gençliği, gece konuğu gençliği olarak sınıflandırmış ve boş zaman değerlendirme biçimlerinin farklılıklarına dikkat çekmiştir (Tezcan, 1991).

Kırsal kesimden şehre göç eden insanlar kırsal bölgelerin kolay elde edilebilen doğal çevrenin rekreatif imkânlarından mahrum kalabilmektedirler. Kentlerin sağlıklı ortamlarında sürdürülmeye çalışılan yaşam, özellikle çocuklar ve gençleri psikolojik ve sosyal bir çok sorunla karşı karşıya kalmasını sağlamıştır. Bunun giderilmesi için parklar, spor tesisleri, oyun alanları ve hizmetlerinin eğlendirilen etkinlikleri olarak düzenlenmesi bu imkânların sunulması yollarına gidilmektedir. Günümüzde gelişmiş ülkelerde, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sanayileşme, refah düzeyinin artması ve artan kentleşme gibi nedenlerle, şehirlerden yazlık veya kışlık doğal ortamlara doğru bir kaçışın başlamış olduğu görülmektedir. Bu bölgeler, geniş rekreatif imkânlarla donatılmış olarak önemli bir eğlendirilen el hareketlilik sağlamaktadır. Özellikle, büyük şehirlerdeki fonksiyonunu yitirmeye başlamış ve kirlilik yaratan sanayi tesisleri halkın tepkisine neden olmaktadır. Bu tesisler, çoğunlukla boşaltılıp restore edilmek suretiyle eğlendirilen etkinlikleri için kullanıma açılmaktadır. Yetişkinlik döneminde kişi, bu nedenle çocukluk yıllarında kurulan serbest zaman kalıplarına benzer kalıpların yer aldığı grupları seçmekte ve dolayısıyla bu referans grupları onun serbest zaman davranışı ile ilgili değerlerini pekiştirmektedir (Kaya, 2003).

Türkiye'nin de içinde bulunduğu gelişmekte olan ülkelerde ise, hala devam eden bir kentleşme olgusu yaşanmaktadır. Yeterli eğitimi olmayan güçsüz kitlelerin kentlere göçleri kuşkusuz pek çok sorunu da beraberinde taşımaktadır. Bu durumun çözümünde merkezi idarelerle beraber, özellikle yerel idarelerin geniş rekreasyon imkanlarının ortaya konulması ile kısmen rahatlatılacağı söylenebilir (Karaküçük, 1997).

İnsanın serbest zaman davranışlarının oluşmasını sağlayan ve yönlendiren ilk ve en önemli sosyal çevre aile kurumudur. Çocukluk döneminden başlayarak, bireyin kendi

sosyal sınıf değerlerini öğrenmeyi sürdürdüğü en küçük sosyal birim olan aile, aynı zamanda, serbest zaman davranış modellerinin oluşmasında temel oluşturmaktadır. Toplumsallaşmanın en genel boyutlarıyla yaşandığı aile içi etkileşim sürecinden sonra okul ve akran gruplarında devam etmektedir. Çocuk veya genç toplumsal bazı nedenlerden ötürü, korunmaya muhtaç duruma düşüp, aile bakım ve koruma ortamından yoksun kalırsa, toplum adına bakım ve koruma görevini gören “kurum” ortamında toplumsallaşma süreci devam edecektir Bireyin serbest zamanlarını değerlendirme konusunda da sahip olduğu tutum ve davranışlar, onun aile veya kurum içi etkileşim yoluyla edindiği değer ve normlarla belirlenmektedir. Günlük yaşamın çeşitli alanlarında, sınıflar arasında, meslek ve gelirmede, konutta, tüketim eğiliminde ve serbest zamanları değerlendirme şekillerinde farklılıklar olduğu dikkati çekmektedir. Burada sınıf, yalnızca ücret, maaş veya gelir miktarındaki sayısal farklılığı değil, aynı zamanda gelirlerin dağılışı ve tüketiliş şeklindeki niteliksel farkları da belirtmektedir (Kaya, 2003).

Kültür bir yaşama tarzı olarak düşünöldüğünde, serbest zaman ile ilgili amaçlarda kültür kavramına girmektedir. Kültür; yaratılan, öğrenilen, gelecek kuşaklara aktarılan bir düşünce ve davranış biçimi, bir dünya görüşüdür. Bu kültür anlayışı içinde “serbest zaman değerlendirme” günümüzde bir yaşam biçimi haline gelmiştir. Endüstriyel gelişimini tamamlamış toplumlarda, bilim, teknoloji ve eğitim seviyelerinin yükselmesi ile değişen serbest zaman anlayışında popüler kültür ve popüler serbest zaman değerlendirme şekilleri birleşmiş iç içe girmiştir (Köknel, 1970’den akt. Eryaşar, 2007).

Bireyin serbest zamanlarını değerlendirme yönünde toplumsallaşması, hayat boyu sürmekte, ailesi ve yakın sosyal çevresi ile bağlantılı olmaktadır. Çocukluk döneminde, bireyin sahip olduğu serbest zaman değerlendirme eğilimi, yetişkinlik dönemindeki serbest zaman değerlendirme eğilimi ile benzerlik içinde olabilmektedir. Yetişkinlik yıllarına kadar geçen sürede, serbest zaman değerlendirme modelleri, koşullara göre öğrenilmekte, gelişmekte, bırakılmakta veya tekrar öğrenilmektedir. Bu yaklaşımdan hareketle, kurum bakımı ortamındaki bireyin, kurumdaki bakım sisteminin ve çalışanlarından etkilenmekle kalmayıp, bireyin de karşılığında kurumu ve kurum çalışanlarını etkilediği söylenebilir. Serbest zaman etkinliklerinin şekli ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, etkileşim ile

ilgili aktivitelerin, genellikle okulda ve akran gruplarından öğrenildiği; iş ile ilgili aktivitelerin ise, iş yerlerinde ortaya çıkarak başladığı belirlenmiştir (Kaya, 2003).

Küçük çocuklu, çalışan annenin, arkadaş toplantıları gibi sosyal ilişkileri kapsayan etkinliklere katılımlarının az oluşuna sebep olmaktadır. Buna karşın, sinema, tiyatro, konser gibi ticari rekreasyon etkinliklerine sınırlı da olsa katılabildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, her iki eşin çalıştığı aileler, tek eşin çalıştığı klasik ailelere göre, çocukları ile daha fazla kitap okumakta, birlikte resim yapmakta, günlük konularda daha fazla sohbet etmekte ve derslerine yardımcı olmaktadır. Klasik aileler, serbest zaman etkinliklerine çok daha “ev merkezli” ve çocuklarıyla daha fazla oyun oynarken, her iki eşin çalıştığı aileler daha çok “dış merkezli” olabilmektedir (Aslan, 1994).

Günümüz gelişmiş toplumlarında, milli gelirdeki yüksek artış ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan yüksek yaşama standardı, maddi yönden serbest zamanı etkilemiştir (Tezcan, 1994).

Aksi durumda kişi, başka bir tercihe yönelmek zorunda kalmaktadır. Fiziki çevrede serbest zaman değerlendirme kaynaklarının taşıdığı özelliklerin yanı sıra, serbest zaman değerlendirme eğiliminin davranışa dönüşmemesi, bireysel faktörler içinde yer alan meslek ve gelir ile doğrudan bağlantılı olan zaman ve para kaynaklarının durumu ile açıklanmaktadır (Kaya, 2003).

İnsanların her biri için ayrı ayrı amaçlar ve isteklerin bulunabileceği, buna paralel olarak da çok çeşitli rekreatif etkinliklerin olduğu düşünülürse, kesin bir gruplama veya çeşitlendirme yapmanın zorluğu da ortaya çıkacağı belirtilmektedir. Bu sınırlamalar içerisinde rekreasyonu öncelikle amaçlarına göre ve çeşitli kriterlere göre iki kategoriye ayrılarak gruplamaktadır (Karaküçük, 1995).

Serbest zaman değerlendirme şekillerinin seçimi, genellikle mesleğin sosyal statüsü ile ilişkili olarak bir itibar boyutu ile tanımlanmaktadır. Özellikle sanatsal ve kültürel yoğunluk taşıyan, sanat gösterileri, tiyatro, konser, konferanslara katılım, kitap okuma gibi etkinlikler en yüksek saygınlığa sahip serbest zaman değerlendirme şekilleri olarak düşünülmektedir. Üst saygınlık grupları için TV. İzleme son derece düşük statülü bir

aktivite olarak görülmektedir. Bu gruplara dâhil pek çok kişi için TV. İzlemek bir tür statü kaybı olarak algılanmaktadır (Kaya, 2003).

Serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarının seçimi, bireyin gelişim dönemlerine göre değerlendirildiğinde, 12–18 yaş arasındakilerin sportif etkinlikler gerçekleştirdiği, 18-24 yaşları arasında daha çok sosyal ve kültürel içerikli aktivitelerle ilgilendiği; yani yaş ile spor yapma arasında ters yönlü bir ilişki olduğu; buna karşın, sporla izleyici olarak ilgilenme arasında dolgun bir ilişki olduğu görülmektedir (Ünver vd., 1986'dan akt. Eryaşar, 2007).

Bireyin otuzlu yaşların öncesindeki yıllarda serbest zaman etkinliklerine daha yüksek katılım göstermesi, genellikle henüz evlenmemiş olmasına, çocuğunun bulunmayışına ve hepsinden önemlisi, yaş olarak enerjisinin en yüksek olduğu gençlik dönemini yaşamakta oluşuna bağlanabilir. Bireyi toplumsal olgunluğa hazırlayan bir geçiş dönemi olarak tanımlanan gençlik dönemi biyolojik, psikolojik ve toplumsal olarak bir gelişme ve olgunlaşma çağıdır (Köknel, 1970'den akt. Eryaşar, 2007)

Köknel'e göre aktif (etken) aktiviteleri; spor, araştırma yapmak, fotoğrafçılık ile ilgilienmek, yabancı dil öğrenmek, bir müzik aleti çalmak, şarkı söylemek, resim yapmak, el işi, nakış işlemek yün örmek, seyahat etmek vb. oluşturmaktadır. Gülbahçe'ye göre Pasif (edilgen) aktiviteleri ise; Televizyon seyretmek, radyo dinlemek, sinemaya, tiyatroya gitmek, arkadaşlarla amaçsız dolaşmak, kahveye gitmek, gazete okumak gibi ... (Tunçel, 1999).

Bireyin tercih ettiği serbest zaman etkinliklerinin çeşitlerinde ve katılım düzeylerinde belirginleşen cinsiyet farklılığı bazında erkekler, kitle iletişim araçlarına daha çok zaman ayırır ve fiziksel katılım gerektiren açık alan aktivitelerinde daha fazla bulunurken; kadınların serbest zamanlarından daha çok ev merkezli ve görel olarak pasif oluşu dikkati çekmektedir (Aslan, 1994).

Serbest zaman etkinliklerinde cinsiyete dayalı farklılığın incelendiği bir araştırma sonuçlarına göre; evde aile yaşam çemberinde erkek ve kadında aynı katılım oranlarının saptandığı aktivitelerden tv. izleme ve müzik dinlemenin yanı sıra dost ve akrabaları

evlerinde ziyaret etmek gelmektedir. Bu aktiviteler, dışarıda yemek yemek veya içmek, sinemaya, tiyatroya veya konsere gitmek gibi sosyal aktivitelerden daha yüksek katılıma sahiptir. Kadınların, erkeklere göre genellikle çevre ile ilgili daha az sayıda etkinlikte yer aldıkları belirlenmiştir. Bu da kadınların yürüyüş, dans ve yüzme dışında aktif fiziksel etkinliklerle ilgilenme düzeyleri son derece düşük bulunmuştur. Yine kadınların serbest zamanlarında sinema, tiyatro ve gönüllü çalışma veya kurslara gitme gibi kültürel ve sosyal etkinliklere belirgin biçimde önem verdikleri, erkeklerin ise daha çok fiziksel sportif aktivitelerle ilgilendikleri, kahvehane, kafe, ve bar gibi serbest zaman değerlendirme mekanlarını kullandıkları saptanmıştır (Aslan, 1994).

1.10. BİREYLER NEDEN SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİ YAPAR

İnsanlar değişik zamanlarda ve farklı oranlarda ortaya çıkan serbest zamanlarında (leisure), bulunduğu ortamdan uzaklaşmak, dinlenmek, hava değişimi, gezme-görme, sağlık, beraber olma, heyecan duyma, farklı yaşantılar elde etme gibi pek çok amaçla, ev dışında veya ev içinde, açık veya kapalı alanlarda ya da aktif-pasif biçimlerde, kent içinde veya kırsal alanlarda etkinliklere katılmaktadırlar (Karaküçük, 1999).

Dumazedier'e göre serbest zaman uğraşlarının kişi için üç ana temel görevi vardır. Bunlardan birincisi, dinlenme (istirahat, rahatlama, stres atma), ikincisi eğlenme (zihinsel rahatlama, monotonluktan sıyrılma, zihinsel yorgunluğu giderme), üçüncüsü kişiliğin, fiziksel ve zihinsel kabiliyetlerin geliştirilmesidir (Karaküçük, 1999).

Açıkça işe benzemeyen bazı serbest zaman kullanma teknikleri vardır. Bunlara ücret ödenmez ama bu etkinlikler bireyin iş başarısına katkıda bulunur. O kimse işi ile ilgili kitaplar makaleler okuyabilir. İşiyile ilgili olarak akşam kurslarına gidebilir ki bu da işinde ustalık ve yeterlik yönünden katkıda bulunur (Tezcan, 1993).

Teknolojik gelişim insanın gerek iş hayatını, gerekse iş dışındaki hayatını önemli derecede değiştirmiştir. Bu değişikliğin iş hayatını kolaylaştırıcı, zamanın daha verimli kullanımını sağlayıcı etkilerinin yanında, kapalı yerde mekanik çalışma ortamları ve bunun getirdiği monotonluk, bıkkınlık ve stres gibi etkileri de olmuştur. Doğal olarak bu etkiler iş

verimini düşürmektedir. Bunlara ekonomik güçlükler ve ailevi sorunlar da eklendiğinde kişi, baş edemeyeceği bir ortamla karşı karşıya kalmakta, hem ruh hem de beden sağlığı için yardıma ihtiyaç duymaktadır. Psikolojik tıbbi destek ayrı bir konu olmakla birlikte, kişinin olumsuz atmosferden kurtulması, zihnini boşaltıp kendini yenilemesine yönelik temel çözüm, serbest zaman faaliyetlerine yönelmesidir. Bu nedenden dolayı başarılı insanların yaşamlarında eğlencinin önemli bir rol oynamaktadır. Serbest zamanını olumlu kullanarak yenilenen insanın durumu bataryanın yeniden şarj edilmesine benzer. Bu yenilenmenin faydaları olumlu tutumlar, sağlık, ailede tutarlı etkileşimler, azalmış stres şeklinde görülür, daha üretken, memnun edici bir yaşam ve kalite sağlar (Sürer, 2001).

Boş zamanı değerlendirme etkinliklerine katılmanın en önemli nedenlerini; Crandall şu şekilde maddelemiştir.

- 1- Boş zamanı zevk alarak yaşamak,
- 2- İşten farklı bir şey yapmak,
- 3- Arkadaşlarla etkileşime girmek,
- 4- Yeni deneyimler elde etmek,
- 5- Bazı şeyleri başarma duygusunu yaşamak,
- 6- Yaratıcılığı tutmak,
- 7- Toplumsal yarar elde etmek,
- 8- Zaman geçirmek, (Tunçel, 1999).

Summers'ın kadın-erkek, yaş (18-21 ve 22-28) ile evli bekar değişkenlerini ele alarak belirli güdülerin öznel seçimi ve her bir konunun içselleştirilmesinin değerlendirilmesini incelenildiği araştırmanın bulguları boş zaman tutumlarını en fazla belirleyen değişkenlerin "etkinlik" ve "çevre" ve "ilişkiler" olduğu biçiminde açığa çıkmıştır. Bulgular boş zaman katılımı üzerinde cinsiyet, yaş, medeni durumu, mesleki amaçlar, boş zaman etkinlik türleri ve katılma sıklığı gibi değişkenlerin etkisini desteklemektedir. Burada boş zaman güdülleri kadar, etkinliğe duyulan istek de önemlidir (Kılbaş, 1994).

1.11. OKUL VE SERBEST ZAMAN DEĞERLENDİRMESİNE KATKISI

Eğitimde zorunluluk, serbest zamanlarda ise gönüllü olma ve bireysel seçim esastır. Öğretim yöntemi öğretmen-öğrenci biçiminde olmayıp, önder-birey (genç yada yetişkin) biçimindedir. Serbest zamanları değerlendirme, eğitimin tamamlayıcı bir parçasıdır (Tezcan, 1994).

Eğitimde bireyin kendini ortaya koymasına yardım edecek davranışta ve etkinlikte bulunması çok önemlidir. Bunun gerçekleşmemesi bireyi olumsuz telafi mekanizmaları kullanmaya yöneltir. Bu durum da eğitimin tarafları ve toplum açısından olumsuz sonuçlar doğurur. Bu nedenlerden ötürü eğitim sistemimizin bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya koyabilmesine imkan ve ortam sağlama gibi çok büyük bir sorumluluğu vardır. (Tetik, 2008)

Gelişmekte olan bir ülkede yaşayan tüm insanların, özellikle gençlerin zamanlarını boşa harcamaları toplumsal gelişim ve kalkınma bakımından önemli bir kayıptır. Amaçsız, uğraşsız, çabasız akıp giden insan gücü bakımından itici, yaratıcı dayanağı oluşturabilir. Böylece gence ve topluma sağlıklı gelişme olanağı sağlanmış olur (Köknel, 1979'dan akt. Gökalp, 2007).

Serbest zamanlar doğru yapılandırılıp değerlendirildiğinde, insana zevkini, hevesini, yeteneğini, sorumluluk ve bağımsızlığını yaşama, zamanını doğru kullanma ve böylece kendini gerçekleştirme imkânı vermektedir. Ülkemizde çeşitli kuşakların, serbest zamanlarını değerlendirme yönünden bir eğitimden geçmedikleri için serbest zamanlarını edilgen ve yararsız bir biçimde değerlendirdikleri bir gerçektir. Eğitim politikamızda eksikliği görülen, şimdiye kadar ciddi bir biçimde ele alınmayan ve uygulanmayan çocuk, genç, yetişkin gibi çeşitli yaş gruplarının bir gereksinimi olmakta devam eden bu konu hem gelişmiş, hem de gelişmekte olan ülkeler için bir sorun durumuna gelmiştir (Tezcan, 1994).

Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen rekreatif aktiviteler öğrencilerin güvenliğine ve hayatta kalmasına katkı sağlayarak, hayattan zevk ve doyum almasını sağlamaktadır. Özellikle gençler için bu derece önemli olan rekreatif etkinliklerin yaygınlaştırılıp,

benimsetilmesi için ülkemizde Hükümet programlarında kanun ve yasalarda yer aldığını görüyoruz.

Bunlardan bazıları şöyledir:

- Beden ve ruh sağlığı yerinde bir toplum yetiştirilmesinin ana esaslarından biri olan sporun geniş kitlelerce yapılması teşvik edilecek.
- Boş zamanların değerlendirilmesi yaşamın bir parçası haline getirilecek.
- Kullanılacak alan ve tesisler çocuk, genç, ev hanımları, yaşlı, yalnız yaşayanlar, özürlü ve benzeri gruplar tarafından değişik zamanlarda istifade edilebilecek şekilde geliştirilecektir.
- (DPT, 1989)Toplumun her kesiminin boş zamanları değerlendirme faaliyetlerine katılabilmesi için çok amaçlı tesislerin mahalli idarelerin yardımı ile semtlere ve kırsal kesime kadar yaygınlaştırılması çabaları sürdürülecek.
- (G.S.G.M., 1990)Okul içi eğitim ve spor aktivitelerine önem verilecek bu amaçla okullarda beden eğitimi dersinin saatleri artırılabilecek, kamunun yanında özel sektör tarafından da spor tesislerinin yapılması teşvik edilecek şehir imar planının hazırlanışında spor alanlarına ve yeşil sahalara ağırlık verilecek ve amatör spora teşvik arttırılacaktır (Gökalp, 2007).

Okullarda, eğlenilen alışkanlıkları kazanıp, hayat boyu uygulayabilecek beceriler ve etkinlikleri öğrenebilecek zaman ve sistem bulunmaktadır. Bir öğrenci, okulda resim öğretmeninden resim sevgisini, edebiyat öğretmeninden sahne, tartışma, konferanslar gibi toplumda ifade etme ve konuşma sanatını öğrenmeyi, müzik öğretmeninden müzik dinlemeyi, bir çalgı aleti çalmayı veya şarkı söylemeyi öğrenmesi, coğrafya öğretmeninden ülkesini ve dünyayı gezip göreceği tatil yapabileceği yerleri daha iyi öğrenmesi, diğer öğretmenleriyle de ders dışında ilgi uyandırabilecek laboratuvar deneyleri, güzel yazı, grafik, koleksiyonculuk gibi birçok uğraşıya yönelmesi mümkündür. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni, kapalı veya açık ortamlarda birçok spor etkinliğinin tanıtıcısı, öğrencilere bunları sevdirencisi ve uygulatıcısı olacaktır (Karaküçük, 1995).

1.12. OKUL VE SOSYAL ETKİNLİKLER

1.12.1. Sosyal Etkinliklerin Eğitsel Değeri

Ders dışı etkinliklerin amaçları, onun eğitsel değeri ile ilişkilidir. Bu değer eğitimcilerce üç noktada toplanır:

1)Klasik, yani donmuş eğitim programlarının yetersizliğini gidermek,

2)Öğrencilerin fiziksel ve ruhsal süreçleri ile ilgili gereksinimleri, yaşamsal sorunlar üzerinde, yaparak ve yaşayarak öğretmek,

3)Öğrencilerin kişiliklerini geliştirerek, onların kendi kendilerini gerçekleştirmelerine, sorumluluk ve önderlik gibi iyi niteliklerini geliştirmelerine fırsat vermek ve boş zamanlarına iyi geçirmelerini sağlamak... (Schorling 1958) Ders dışı etkinlikler, çok kez, kişinin kendi kendine değil, çevreye yöneliktir. Çalışmalar, çevreye yönelik yardım etme isteği ile yapılır. Bu etkinlikler, başkalarından emir alınarak yapılamaz. Bunun için, kişide, sürekli bir ilgi, istek ve irade bulunmalıdır. Bunu da sağlayacak olan kişinin kendi iradesidir (Binbaşoğlu, 2000).

Toplumsallaşmanın hayat boyunca sürdüğü düşünüldüğünde, eğitimin birey için sürekliliği yadsınamaz. Çocukluk ve gençlik dönemlerini içine alan yıllarda eğitim, örgün eğitim kurumları yani okullar aracılığıyla edinilmektedir. Öğrenme dönemindeki bireylerin her tür bilgi donanımıyla yetişkinlik yıllarına hazırlandığı okullar, aynı zamanda bireyde serbest zaman değerlendirme tutum ve davranışlarını şekillendirme işlevini de üstlenmiştir. Bugün okullar hem öğrencinin hem de çevre halkının serbest zaman değerlendirme eğitiminin üzerlerine almışlardır. Hem müfredat, hem de müfredat dışı programlar düzenleyerek bu konuda işlev sahibi olmuşlardır. Böylece okul-çevre ilişkileri gerçekleştirilmiş olmaktadır. Serbest zaman davranış eğiliminin pek çoğunun ortaya çıkarıldığı ve yönlendirildiği, ayrıca davranış alışkanlıklarının kazandırıldığı okullar, bireyin sanat ve kültür içerikli pek çok zaman etkinliklerini öğrendiği yerlerdir (Tezcan, 1994).

1.12.2. Sosyal Etkinlikleri Gerekli Kılan Etkenler

Çağdaş eğitim sisteminde sosyal aktiviteler okul programlarının önemli bir kısmını oluşturur. Fakat bu faaliyetler müfredat programlarının içerisine dahil edilmediği için bir çok öğretmenin, yöneticinin hatta denetleyicinin gözünden kaçır. Oysa okul yalnızca müfredat programlarında yer alan ders konularının öğretildiği bir yer değildir, olmamalıdır. Öğretim programları okullarda, ders içi ve ders dışı zamanlarda çocuğun ya da gencin yaşayarak öğrenmesini sağlayacak bir ortamı öğretmenlere ya da eğitimcilere sunmalıdır (Tetik, 2008).

Sosyal etkinliklerin, okullarda tam anlamıyla uygulandığı söylenemez. Okullarımızda yönetmelik ve formalite gereği öğrenci kulüpleri oluşturmak, seçimler yapmak, defter tutmak gibi bazı işlemler yapılsa da bu konunun önemini kavrayan bir kısım yöneticilerimiz ve öğretmenlerimizin çabaları dışında sosyal etkinliklere ilişkin çalışmalar yetersiz kalmaktadır (Tetik, 2008).

Bununla birlikte eğitim, bireyin yaşama bakış açısını genişletirken, statü, gelir ve deneyim kazandıran meslek edinimini de sağlamaktadır. Eğitim yoluyla elde edilen meslek; bireyin serbest zamanlarını yaratıcı ve üretken biçimde geçirme, serbest zamanı değerlendirme fırsatlarından yararlanabilme olanakları sağlamaktadır. Okul toplumsallaşmayı sağlayan dinamiklerden biridir; çocuğa serbest zamanları değerlendirme olanaklarını sağladığı ölçüde onun toplumsallaşmasını da kolaylaştırmaktadır (Tezcan, 1994).

1.12.3. Sosyal Etkinliklerin Dayanakları

Okulun değişen fonksiyon süreci içinde, rekreasyon eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Toplumun gelişmesine ve isteklerine paralel olarak okulun üstlendiği fonksiyonlarda değişimler yaşanmaktadır. Günümüzde rekreasyona olan ilgi, onun eğitim potansiyelinde; fiziki ve ruhsal sağlığa, becerilere, sosyal ve toplumsal niteliklere, ayrıca çalışma verimine olan olumlu katkısının gücünde toplanmaktadır. Bu güç, okulların rekreasyon eğitimine ağırlıklı olarak yönelmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Okullar, öğrencilere serbest zamanı olumlu ve etkin bir biçimde kullanabilmek ve rekreatif

etkinliklerin, genel eğitimi desteklemesi ve bu amaçla kullanılması şeklinde vermek durumundadırlar (Karaküçük, 1995).

* Sosyal aktivitelerin, çocuğu ya da genci harekete yönelten içsel ya da dışsal nitelikteki güdünün bir gereğidir. Bu güdü bireyi davranışa yöneltir.

* Sosyal aktiviteler, çocuğun ya da gencin yetişkin yaşamına karşı hissettiği bir özlemin “yetişkinin davranışlarını taklit etme eğilimi” nin de bir sonucudur.

* Sosyal etkinlikler bireyde gelişmiş bulunan ilgilerin doyurulmasına fırsat ve olanaklar sağlar (Binbaşoğlu, 2000).

1.12.4. Okul İkliminde Sosyal Etkinliklerin Yeri

Her okulun kendine özgü bir havası, bir iklimi vardır. İklim, kurumdaki tüm bireylerin nasıl hareket ettiği ve birbirleriyle olan ilişkileri ile yakından ilgilidir.

Okul içinde pozitif bir kültür yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır. Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun geçmişi ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri karşılıklı iletişimlerini zamanla okuldan okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür, norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır (Tetik, 2008).

Okul iklimi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt etmeye yarayan iç özelliklerin bütünüdür (Çelik, 2003).

Oluşturulan etkin okul kültürü ise, tüm okul personeline, öğrencilere ve çevreye okulu benimsetmeli, herkesi başarıya özendirmeli, güçlü okul değerlerinin paylaşılmasını sağlamalı ve “birlikte başarıma” nın mutluluğunu yaşatmalıdır (Can, 2004).

Sosyal etkinlikler ailelerin ve okul çevresinin okul iklimi içerisine büyük oranda aracılık etmektedir. Yapılan etkinliklere ailelerin ve çevrenin katılımının sağlanması, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi noktasında çok önemlidir. Sosyal etkinlikler yoluyla kazanılan başarılar ya da elde edilen başarısız sonuçlar okul iklimini derinden etkilemektedir. Sosyal etkinliklerde elde edilen sonuç ne olursa olsun, öğrenciler arasında kuvvetli bir bağ oluşturmakta ve bu bağ öğretmen ve öğrencilerin okula bağlanma- adanma- düzeylerini olumlu anlamda etkilemektedir. Bütün bu yaklaşım açılarının işaret ettiği biçimde okulda olumlu kültürel bir ortamın yaratılmasında okul yöneticisine çok büyük bir iş düşmektedir (Tetik, 2008).

1.12.5. Rehberlikte Sosyal Etkinliklerin Yeri

Günümüzde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, modern eğitimin çok önemli bir parçası olmuştur. Bireye yardımda bulunmanın temelini oluşturan rehberlik hizmetleri, genel olarak tanımlanacak olursa, “rehberlik, bireye, kendini anlatması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru tercihler yaparak kendini geliştirmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir.” Burada yardım kavramıyla kastedilen, tavsiye vermek, akıl öğretmek, bireye, doğru olduğu varsayılan bir hareket tarzı benimsemeye ve uygulamaya zorlamak olmayıp, onun, çeşitli seçenekleri tanımada en uygun olanı seçmesi için gerekli değerlendirmeyi yapabilecek hale gelmesine çalışmaktır. Rehberlik hizmeti, eğitim – öğretimden farklı bir hizmet grubudur ve eğitim öğretim süreci açısından eğitimi verimli kılar (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006).

Yüz yüze, bir problem ekseninde görüşmeye dayanan psikolojik danışma faaliyetleri bu özelliğinden dolayı rehberlik faaliyetlerinin özünü oluşturur. Kişiyeye yönelik bütün rehberlik faaliyetleri dönüp dolaşıp yüz yüze gerçekleşen psikolojik etkileşim görüşmelerine gelmektedir. Sonuç itibari ile bütün rehberlik faaliyetlerinin nihai amacı, kişinin problemini çözüp yeterli bin uyum ve denge sağlamasına yardım etmektir. Sınıf içinde ders dışı faaliyetlerde, sosyal ilişkilerde bireyin sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişmesini, yaşının gerektirdiği enginliğe en uygun şekilde ulaşmasını sağlamak için yapılan rehberlik faaliyetlerinin bir çoğu, psikolojik danışmada gereken yüz yüze olan etkileşim ilişkisini gerektirmez. Bu yönüyle bütün psikolojik danışma faaliyetleri birer

rehberlik faaliyeti iken rehberlik faaliyetleri psikolojik danışma değildir. Bu düşünceden hareketle sosyal etkinliklerin psikolojik danışmadan daha çok rehberlikle ilgili olduğu söylenebilir (Tetik, 2008).

Beden eğitiminin öğrencilerin ders dışındaki zamanlarında spor yapmalarını ve bir spor eğitimi almalarını istemesi, buna öğrencilerinde gönüllü katılması bir rekreatif olaydır. Ancak, zorlayıcı olunursa ve devam istenirse öğrenciye sorumluluk yüklenmiş ve etkinliğe bir ders karakteri kazandırılmış, böylece rekreatif özelliklerden uzaklaşmış olur. Öğretmenin iyi niyeti söz konusu olsa da yapılan faaliyet ders dışı etkinliklerin amaçları düşünülürken eğitici olmaktan çıkmış ve rekreatif anlamını kaybetmiştir (Çakıroğlu, 1998).

Rehberlik hizmetlerinin önemli alanlarından biri de bireysel farklılıklardır. Her birey biriciktir yani kendine özgüdür. Toplumsal hayatın temel elemanlarından biri de bu farklılıklardır. Toplum, dinamik olarak çalışabilme, üretebilme, uygarlık ortaya çıkarma ve devamlılığını sağlayabilme özelliğini bireysel farklılıklar aracılığıyla gerçekleştirebilir. Bütün öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduğunu düşünmek, öğrencinin öznel doğasını yani özgünlüğünü ortaya koyması açısından büyük sorunları beraberinde getirir. Bu yönden problemleri, üstün yönleri, zayıflıkları, başarı ve başarısızlıklarıyla, yetenekleriyle her öğrencinin ayrı bir dünya olduğunu bilmek ve bunları keşfetmeye çalışmak gerekir. Bu durum da yine rehberlik faaliyetleri içerisinde sosyal etkinliklerin büyük bir yeri olduğunun açık bir göstergesidir (Tetik, 2008).

Öğretmenler, gerekli bilgi ve becerilere sahip olduklarında öğrencilerin özgün yeteneklerini ve potansiyellerini keşfetmede formal okul sistemi içerisinde yetkin bir konuda yer alırlar. Yapılacak gözlem ve rehberliğe ilişkin diğer çalışmalarla her öğrencinin bir yetenek alanının ortaya çıkarılması ve potansiyellerinin geliştirilmesi modern öğretmenin görevleri arasındadır (Can, 2004).

En iyi meslek, bireyin kişisel yeterliklerine en uygun olan, onu en çok tatmin edecek ve tüm yetenek ve kapasitesini kullanarak, kendini ortaya koyabileceği meslektir. Burada, rehberlik yapma durumunda olan öğretmenlerin, beriyi tüm yönleriyle tanınması, bireyin ilgi ve yetenek alanlarını keşfetmesi akademik başarısının düzeyini belirlemesi ve

bireyin hayattan beklentilerini bilmesi sağlıklı bir yönlendirme yapabilmesini sağlar (Yeşilyaprak, 2006).

Çocuğun ve gencin yaptığı resimler, yazdığı yazılar, kompozisyonlar ve şiirler de onu tanıma ve anlamada bir araç olarak kullanılmaktadır. Psikodrama ve sosyodrama gibi teknikler, bireylere, kendi problemlerine, gerçekçi bir açıdan bakmayı öğretir (Kantarcioglu, 1998).

Öğrencinin, okul yaşamı ile ilgili sorumlulukları, tek başına yüklenmesi mümkün değildir. Öğrencinin, okul yaşamına ilişkin problemleri; okul yönetimi, öğretmenleri ve ailesi tarafından yüklenildiği ölçüde hafifler (Çelik, 2003).

Okul, aile ve çevrenin çocuklar ve gençler üzerinde, ortak anlayış, değer ve beklenti içinde olmaları gerekmektedir. Okulun ve çevrenin çocuk üzerindeki etkisinin, okul, aile ve çevrenin farklı beklentilerinin çocuktaki bütünsel gelişimi bozacağı, hatta kişilik problemlerine neden olacağı bilinmelidir. Çocuk veya genç hakkında okulun, ailenin ve çevrenin beklentilerini uzlaştırmak gerekmektedir. Bu nedenle, okulda, aile eğitimi çalışmalarına yer verilmelidir. Okul ortamlarında özellikle okul yönetimi bu hizmetlere gereksinim duymalı, bu çalışmaları önemsemeli, planlamalı ve uygulamalıdır. Çevrenin destek ve beklentisine cevap veremeyen, ailelerle dayanışma yapmayan okul daha nitelikli insan yetiştirmede yetersiz olacaktır (Tetik, 2008).

1.12.6. Okul-Aile-Çevre İlişkilerini Geliştirme Adına Yapılabilecek Sosyal Etkinlikler

Okullarımız, ailelerle ve çevre ile sıcak iletişim kurmak, okul-aile-çevre ilişkilerini güçlendirmek, okul-öğrenci-veli üçgenini güçlü kılmak için her öğretim yılında aşağıdaki çalışmalara yer vermelidir :

Okul Dergisi : Her eğitim öğretim yılında en az iki defa okul dergisi çıkartmalıdır. Okulda yapılan her türlü çalışmanın yer aldığı, büyük çoğunluğu öğrencilerin emekleriyle

meydana gelecek bu okul dergileri, okul çevresindeki tüm kurum ve kuruluşlara, okullara gönderilmeli, öğrenciler aracılığıyla öğrencilerin ailelerine de ulaştırılmalıdır.

Halk Oyunları Ekipleri : Okullarda yurdumuzun çeşitli bölgelerine ait halk oyunları ekipleri kurulmalı, okulun açılışında, kapanışında, resmi bayramlarda ekip okulu temsil etmelidir. Ayrıca ekip, çevrede yapılacak açılış ve törenlere gönderilmeli, okulun reklamı canlı olarak yapılmalıdır.

Mezuniyet Töreni : Özellikle öğretim yılı sonunda yapılacak bir mezuniyet töreni, mezun olan öğrenciler ve velileri üzerinde unutulmaz etkiler bırakacak, bu etkinlik velilerin ve çevrenin takdirini toplayacaktır.

Panel - Tartışma ve Bilgi Yarışmaları : Öğrencilerin hazırladıkları ve sundukları bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendilerini toplum karşısında ifade edebilmeleri ve özgüven duygularını geliştirebilmeleri açısından çok önemlidir. Bu tür etkinlikler, okulun çevresinde bulunan kurum ve kuruluşlar üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır.

Turnuvalar : Bahar aylarında düzenlenecek okul içi - okul dışı turnuvalar, öğrenci, öğretmen ve velilerde sportif etkinlik, başarıya koşma ve ekip ruhunu kazanmanın yanı sıra aidiyetlik (okula bağlanma-adanma) duygusunu da geliştirmektedir.

Yıl Sonu Sergisi : Öğrencilerin, el emeklerini anne babalarına bir sergi aracılığı ile göstermeleri onlar için çok önemlidir. Anne- babalar da bu sergilerde çocuklarının çalışmalarını görmekten büyük haz ve mutluluk duyarlar.

Tiyatro ve Gösteri Faaliyetleri : Öğrencilerin, yıl sonunda bir tiyatro oyununu ya da bir gösteriyi sahnelemesi, bunu protokolde bulunanlara ve velilere sunması, izleyiciler üzerinde çok etkili olmakta ve büyük ölçüde aile-çevre-okul bütünleşmesi sağlanmaktadır.

Okulun Açılış-Kapanış, Kutlama ve Anma Törenleri: bütün okullar bu törenlerin gösterişli bir şekilde gerçekleştirilmesine önem vermeli, yapılacak törenlere okul çevresindeki kurum ve kuruluşlar davet edilmelidir. Ulusal Bayramlara, okul, en yüksek derecede hazırlıklarla katılmalı, ya da törenler hazırlamalıdır. Bu törenler ve Ulusal

Bayram Törenleri okulun, öğrenci ve öğretmenlerin çevre ile kaynaşmasını, çevrenin okulu daha iyi tanınmasını sağlayacak ve çevrenin okula ilgisini ve desteğini artıracaktır.

Ancak bütün bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında, okul çevresinin ve velilerinin olumsuz değerlendirmelerine yol açacak, açabilecek durumlara karşı tüm önlemler alınmalıdır ki okulun şöhreti korunsun. Aksi takdirde, –küçük de olsa– yaşanabilecek bir olumsuzluk okulun vizyonunda tamir edilemez yaralar açabilir (Tetik, 2008).

13. OKULLARIN REKREASYON EĞİTİMİNDEKİ ROLÜ

“Okul, üzerinde düşünülerek ve sistemli bir şekilde, okumada kullanılan bazı sembollerin sunulması suretiyle belirli bir zamanda belirli bir yerdeki toplantılara devam eden bir grubu, cehalet durumundan, zeka, maneviyat, teknik bilgi ve beceriler bakımından aydınlatılmış hale getirmeye teşebbüs eden teşekküle denmektedir.” (Kurktan, 1972’den akt. Çakıroğlu, 1998).

Okul, bir öğretim yılı boyunca yapacağı eğitici ve öğretici çalışmaları, sosyal etkinlikleri, çevreden kopuk olarak yapamaz. Öğretim yılı başında tüm planlamalar yapılır. Çevresel koşullar göz önünde bulundurulur. Yapılacak yarışmalar, geziler, incelemeler, turnuvalar, sosyal, sportif ve kültürel aktiviteler; veliler ve okul çevresi ile ilişkilendirilerek hazırlanır. Okul, kesinlikle çevreden ayrı bir yapı olarak düşünülemez. Öncelikle okulun velileri, okulun doğal çevresidir. Bir de okulun bulunduğu yerleşim birimindeki resmi ve yerel yönetimlerle, sivil toplum kurum ve kuruluşlarını düşünecek olursak okulun çok büyük bir çevresi vardır. Velilerin dışındaki resmi yönetim, yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşları (dernekler, odalar, vakıflar, kulüpler..vb.) okuldan her zaman güzel haberler almak isterler. Bu kurum ve kuruluşlar, sağlıklı toplumun, bir ülkenin geleceğinin okullarda şekillendirildiğinin farkındadırlar (Tetik, 2008).

Rekreasyon konusunda okulun beş temel sorumluluğu ortaya koyuluyor;

1. Okullar, genç öğrencilerin eğitiminden zevk alabilecekleri, resim, müzik, beden eğitimi, sanat gibi rekreatif yolları eğitimin hizmetine sokarak zevkli bir eğitim verir.
2. Okullar, eğitim ve rekreasyon arasındaki bağı en üst düzeyde tutarlar.
3. Okullar, eğitim programlarıyla, rekreasyon programlarını birlikte geliştirirler.

4. Okullar, çevreninde imkanlarını rekreasyon alanına teşvik ederler.
5. Okullar, rekreasyonun yararlarını çevre insanlarına anlatabilirler.

Okullarda, rekreasyon alışkanlıkları kazanıp, hayat boyu kullanılacak beceriler ve aktiviteleri öğrenebilecek zaman ve sistem bulunmaktadır. Bir öğrenci, okulda resim öğretmeninden resim sevgisini, edebiyat öğretmeninden sahne, tartışma, konferanslar gibi toplumda ifade etme ve konuşma sanatını öğrenmeyi, müzik öğretmeninden, müzik dinlemeyi, bir enstrüman çalmayı veya şarkı söylemeyi öğrenmesi, coğrafya öğretmeninden ülkesini ve dünyayı gezip göreceği tatil yapabilecek yerleri daha iyi öğrenmesi, diğer öğretmenleriyle de ders dışında ilgi uyandırabilecek laboratuvar deneyleri, güzel yazı, grafik, koleksiyonculuk gibi birçok uğraşıya yönelmesi mümkündür. Ayrıca, beden eğitimi öğretmeni, kapalı veya açık alanlarda birçok sportif etkinliğin tanıtıcısı, sevdircisi ve uygulamacısı olacaktır (Karaküçük, 1995).

Eğitici kollar rekreasyonun okullardaki uygulama alanlarıdır. Öğrenciler ders programının dışında kalan serbest zamanlarında gönüllü olarak zevk duydukları ferdi veya grup içinde yapacakları etkinlikler ile kendilerini yenileyeceklerdir. Ders başarıları artacaktır. Bunu, okullarda sağlayabilecek şartları ders dışı etkinlikleri yürüten eğitici kollar oluşturmaktadır. Bu çerçevede eğitici kolların yaptıkları işe rekreasyon diyebiliriz. Öğrencilerin istekleriyle ve gönüllü katılımlarıyla oluşturulan eğitici kollar öğrenciyi tatmin edebiliyorsa rekreatif yönü vardır. Eğitici kol öğrencinin "bir gruba ait olma" ihtiyacını doyurur. Kendine güven, emniyet, beğenilme ve onaylanma, taktir ve tasvip duygularını doyurur ve geliştirir. Öğrencilerin sosyal ilişkilerde, etkili davranışlar ve hüneler kazanmalarına, meslek ilgileri geliştirmelerine ve kendilerine daha yeni ilgi alanları keşfetmelerine yardım eder (Çakıroğlu 1998).

1.14. YÖNETMELİKLER VE SOSYAL ETKİNLİKLER

1.14.1. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinliklerinin Amacı

Sosyal etkinliklerin amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâplarına, Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetişmelerine, yeteneklerini geliştirerek gerekli donanımı kazanmalarına katkıda bulunmaktır.

Bu amaçla öğrencilere;

- a) İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,
- b) Kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme,
- c) Çevreyi koruma bilinciyle hareket edebilme,
- d) Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,
- e) Planlı çalışma alışkanlığı edinebilme, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme,
- f) Girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme, yeni durum ve ortamlara uyabilme,
- g) Savurganlığı önleme ve tutumlu olabilme,
- h) Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,
 - 1) Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme,
- j) Bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme,
- k) Grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme gibi tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasına çalışılır.

1.14.2. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinliklerinin İlkeleri

Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarında katılımcılık, planlılık, süreklilik, üretkenlik, gönüllülük ve iş birliği temel ilkedir.

Bu ilkeler doğrultusunda;

a) İlköğretim ve orta öğretimde öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarının, öğrencilerin gelişim seviyesine göre belirlenmesine,

b) Çevresine duyarlı ve liderlik özelliklerine sahip bireyler olarak yetişmelerine, ilgi ve istidatlarını geliştirmelerine,

c) Demokratik yurttaşlık bilincini geliştirebilecek eğitim uygulamalarının, hayatın tüm alanlarına yayılarak yapılacak çalışmaların okul içi ve okul dışı etkinlikleri içermesine,

d) Öğrencilerin toplumsal hayata, sorunların çözümüne, yerel düzeyde katılımına ve yöneltici projeler hazırlamaya özendirilmesine,

e) Her bireyin topluma katkı sağlayabileceği göz önüne alınarak tüm etkinliklerde geniş katılımın sağlanmasına,

f) Öğrencilerin yönlendirilmelerine ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesine,

g) Sosyal etkinlik çalışmalarının planlanması ve yürütülmesinde öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve ihtiyaçları ile çevrenin imkân ve şartlarının göz önünde tutulmasına,

h) Etkinliklerde verimi sağlamak için okul ve halk eğitim merkezlerinde oluşturulan öğrenci kulüpleri arasında ortak çalışmalar yapılmasına ve bunların imkânlarından yararlanılmasına,

ı) Çalışmaların daha çok ders dışı zamanları kapsayacak ve değerlendirecek şekilde planlanıp uygulanabilmesine,

j) Ders programlarının göz önünde bulundurularak desteklenmesine,

k) Yurt içinde veya yurt dışında bulunan okullardaki öğrenciler ile ortak çalışmalar yapmalarına,

l) Engelli öğrencilerin öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarına ilgi ve istekleri doğrultusunda etkin olarak katılabilmeleri için gerekli ortam ve şartların sağlanmasına,

m) Sosyal etkinlik çalışmalarının danışman öğretmenlerin gözetiminde kulüp üyesi öğrencilerle planlanıp yürütülmesine,

n) Çalışmalarda resmî, özel sivil toplum kurum ve kuruluşlarıyla öğrenci ve veli iş birliğinin sağlanmasına,

o) Sosyal etkinliklerle öğrencilerin estetik, etik ve duygusal yönden gelişmelerinin sağlanmasına özen gösterilir.

1.14.3. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinliklerinin Esaslar

Sosyal etkinlik çalışmaları aşağıda belirtilen esaslar çerçevesinde yapılır;

a) Danışman öğretmenler, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ders yılı başında yapılan öğretmenler kurulunda belirlenir. Gerektiğinde bir öğrenci kulübüne veya toplum hizmeti çalışmasına birden fazla öğretmen görevlendirilebileceği gibi bir öğretmene birden fazla öğrenci kulübü veya toplum hizmeti çalışmasında da görev verilebilir. Ders yılı içinde kurulması istenen öğrenci kulüplerine de danışman öğretmenler ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda okul müdürünce görevlendirilir.

b) Sosyal etkinlikler, okul yönetimi ve velilerin iş birliği ile okul içi ve okul dışı imkânlardan yararlanılarak öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti kapsamında yürütülür.

d) Proje önerileri, çevrede bulunan sivil toplum kuruluşları ile kişi veya diğer kurum ve kuruluşlara götürülerek katkıları istenebilir.

e) Danışman öğretmen okul dışından sağlanacak desteklerle ilgili olarak sosyal etkinlikler kurulunu bilgilendirir ve okul müdürünün olurlarını alır.

f) Sınıf öğretmenleri ile sınıf/şube rehber öğretmenlerinin yanında gönüllü veliler de sosyal etkinlikler çalışmalarına katılarak öğrencilere yardım ve rehberlikte bulunurlar.

g) Sosyal etkinlikler kapsamında yapılan çalışmalarla ilgili giderler, okul-aile birliklerince veya projeye destek veren kurum/kuruluşlarca sağlanır.

h) Öğrencilerin sosyal etkinlikler kapsamında yapacakları çalışmaları sonuçlandırıp sonuçlandırmadığı, karnelerde düzenlenecek “Sosyal Etkinlik” bölümüne “TAMAMLANDI”, “TAMAMLANMADI” şeklinde yazılarak gösterilir.

i) Sosyal etkinlikler; öğrenci, sınıf öğretmeni, sınıf/şube rehber öğretmeni tarafından Sosyal Etkinlikler Öğrenci Değerlendirme Formu ve Sosyal Etkinlikler Danışman Öğretmen Değerlendirme Formuna göre değerlendirilir. Bu değerlendirmenin sonucu öğrenci dosyasındaki ilgili bölüme işlenir.

j) Çalışmalar için Sosyal Etkinlikler Yıllık Çalışma Planı veya Sosyal Etkinlikler Proje Öneri Formundan hangisinin düzenleneceğine bu çalışmalarda görev alan öğrencilerle danışman öğretmenler birlikte karar verir. Çalışmaların projelendirilmesi hâlinde Sosyal Etkinlikler Proje Öneri Formunun yanı sıra, Sosyal Etkinlikler Proje Uygulama Takvimi hazırlanır ve çalışmaların sonunda Sosyal Etkinlikler Proje Sonuç Raporu düzenlenir. Tüm çalışmalar, sosyal etkinlikler kurulu ve okul müdürlüğüne onaylandıktan sonra uygulamaya konulur.

1.14.4. Sosyal Etkinlikler Kurulu

Sosyal etkinlikler kurulu, müdürün görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında danışman öğretmenlerin aralarından seçecekleri bir danışman öğretmen, kulüp temsilcilerinin aralarından seçecekleri üç öğrenci ile okul-aile birliğini temsilen iki veliden oluşur.

Kurul, kulüp ve toplum hizmeti kapsamındaki etkinliklerin verimli bir şekilde yürütülmesi için danışman öğretmenler, öğrenciler, gönüllü veliler ve diğer öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmalarını koordine eder. Okul dışı etkinliklerde ilgili birimlerle iş birliği yaparak bu çalışmaların yürütülmesi için gerekli tedbirleri alır.

1.14.5. Gönüllü Velilerin Belirlenmesi

Öğretim yılı başındaki okul-aile birliği toplantısında, gönüllü velilerin görev ve sorumluluklarının tanıtımından sonra, öğrencilerin sosyal etkinlik çalışmalarına yardımcı olacak gönüllü velilerin seçimi yapılır. Aynı toplantıda Gönüllü Veli Başvuru Formları dağıtılır ve bu formların doldurularak daha sonra kurulacak olan sosyal etkinlikler kuruluna teslim edilmesi istenir.

Naklen gelen öğrencilerin velilerinin de Kurulca uygun görüldüğü takdirde sosyal etkinlik çalışmalarına katılması sağlanır.

Veli olmadığı hâlde bu çalışmalara gönüllü olarak katılmak isteyenlerin de Gönüllü Veli Formunu doldurarak okula başvurusu istenir. Uygun görülmesi hâlinde gönüllü veli olarak çalışmaları sağlanır.

1.14.6. Kulüpler ve Çalışma Esasları

1.14.6.1 Öğrenci Kulübü

Okul açıldıktan ve sınıf temsilcileri seçildikten sonra en kısa sürede; sınıf temsilcileri ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin katılacağı toplantıda kurumun türüne, seviyesine, imkân ve şartlarına; çevrenin ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi özelliklerine göre öğrenci kulüplerinden gerekli görülenlerine ya da öğrencilerin istekleri doğrultusunda farklı kulüplerin kurulmasına karar verilir.

Ayrıca kulüplerin oluşturulması sırasında aşağıdaki alanlar da göz önünde bulundurulur;

a) Zekâ oyunları (satranç, bilardo gibi),

b) Aileye ve çevreye ekonomik katkıda bulunma (ipek böceği, mantar, kümes hayvanı yetiştirmek, halı, kilim, kumaş dokumak, turist rehberliği yapmak gibi),

c) Millî ve insanî değerleri tanıma ve tanıtmaya (eski eserleri, yazma kitap ve levhaları toplamak, ören yerlerini incelemek, millî folklor ürünlerini araştırmak, öğrenmek ve derlemek) amaçlı öğrenci kulüpleri de kurulabilir.

Konuları birbirine yakın olan kulüpler ayrı ayrı kurulabileceği gibi birleştirilerek de yeni öğrenci kulüpleri oluşturulabilir.

1.14.6.2. Öğrenci Kulübü Çalışma Esasları

Öğrenci kulübü çalışmalarının yürütülmesinde aşağıdaki hususlara uyulur;

a) Öğrenci kulübü ile ilgili işlerin planlanması, yürütülmesi öğrencilerce yapılır.

b) Sınıf öğretmenleri ile sınıf/şube rehber öğretmenleri, belirlenen öğrenci kulüplerinin tanıtımını, amaçlarını, çalışma esaslarını, öğrencilere kulübü seçmeden önce açıklar.

c) Öğrencilerin ilgi duydukları en az bir öğrenci kulübüne üye olmaları esastır. Her öğrenci, bir öğrenci kulübü üyesi olmakla birlikte, isterse sınıf öğretmeni ve sınıf/şube rehber öğretmenin bilgisinde diğer bir öğrenci kulübüne ve etkinliklerine de katılabilir. Bu çalışmaların koordinasyonu sosyal etkinlikler kurulunca sağlanır.

d) Sınıf öğretmeni ile sınıf/şube rehber öğretmenleri, sınıflarında oluşturulan öğrenci listesinin bir örneğini danışman öğretmene, bir örneğini de okul yönetimine verir.

1.14.7. Toplum Hizmeti ve Çalışma Esasları

1.14.7.1. Toplum Hizmeti

Öğrencilerin; ailesine, çevreye ve topluma duyarlı, gönüllü çalışma bilincine sahip, sorun çözen ve çözüm üreten, resmî, özel, sivil toplum kurum ve kuruluşları ile iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirmiş birer fert olarak yetişmeleri için toplum hizmeti çalışmalarına yer verilir.

Toplum hizmeti çalışmaları, öğrencilerin yaş ve bilgi seviyelerine uygun öğrenci kulübü çalışmaları kapsamında, ayrı olarak veya bireysel olarak ya da grupla hazırlanacak çalışma planlarına ve projelere göre yaptırılır.

Toplum hizmeti;

a) Velilerin okulla iş birliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapmak,

b) Okulu ve çevresinin güzelleştirilmesi, bakım ve onarımının yaptırılması yönünde

çalışmalar yapmak,

c) Kendi okulunun veya imkânları yetersiz diğer okulların kitap, araç-gereç ve ihtiyaçlarını gidermek için kampanyalar düzenlemek,

d) Alt ve diğer sınıflardaki öğrencilerin ders, ödev ve proje çalışmalarına yardımcı olmak,

e) Toplumda Türkçe'yi doğru, güzel, etkili kullanma bilincini geliştirme ve kitap okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik çalışmalar yapmak,

f) Çevreyi korumak, güzelleştirmek, parklar oluşturmak, tarihî ve kültürel değerlerimizi korumak ve yaşatmak için çalışmalarda bulunmak,

g) Toplum kurallarına uyulması için öğrencileri ve halkı bilinçlendirme çalışmaları yapmak,

h) Trafik kurallarına uyulması için öğrencileri ve halkı bilinçlendirme çalışmaları yapmak,

ı) Okul bahçesini, çevreyi, boş arazi ve alanları ağaçlandırmak, erozyonla mücadele etmek, yok olmaya yüz tutmuş bitki türlerini korumak ve yetiştirmek için çalışmalar yapmak,

j) İhtiyaç sahibi insanlara yardımcı olmak,

k) Çevrelerindeki yaşlı ve bakıma muhtaç insanlara günlük işlerinde yardımcı olmak,

l) Huzur evlerinde ve çocuk yuvalarındaki insanların hayatlarını kolaylaştırıcı, onların toplumla kaynaşmalarını sağlayıcı çalışmalar yapmak,

m) Kimsesiz, engelli ve sokakta yaşayan çocuklara yardımcı olmak,

n) Sosyal hizmet amaçlı sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına destek sağlamak gibi etkinlikleri kapsar.

1.14.7.2. Toplum Hizmeti Çalışma Esasları

Toplum hizmeti çalışmalarında aşağıda belirtilen hususlar esas alınır.

a) Öğrenciler, bireysel olarak veya grup hâlinde yapacakları toplum hizmeti çalışmalarına Sosyal Etkinlikler Yıllık Çalışma Planı veya Sosyal Etkinlikler Proje Öneri Formunu hazırlayıp danışman öğretmenlerine onaylattıktan sonra başlarlar. Projelerini tamamladıklarında Sosyal Etkinlikler Proje Sonuç Raporunu danışman öğretmene verirler.

b) Öğrenci kulübü çalışmaları kapsamında yapılacak toplum hizmeti çalışmaları da kulüp çalışmaları kapsamında hazırlanacak Sosyal Etkinlikler Yıllık Çalışma Planı veya Sosyal Etkinlikler Proje Öneri Formunda belirtilir, gerekli onaylar alındıktan sonra uygulamaya konur.

c) Öğrenciler, ilköğretim kurumlarının 1 inci, 2 nci ve 3 üncü sınıflarında yılda 15 saat, 4-8 inci sınıflarında 20 saat; orta öğretim kurumlarının tüm sınıflarında 25 saat olmak üzere toplum hizmeti çalışmalarına katılırlar.

d) Öğrencinin seçtiği toplum hizmeti çalışmalarına katılması için önceden velisinin izni alınır

e) Öğrenci kulübü kapsamında yapılacak toplum hizmeti çalışmalarında halk eğitim merkezleriyle diğer kurum ve kuruluşlar arasında iş birliği yapılarak bunların imkânlarından yararlanılır.

1.14.8. Sosyal Etkinlikler ile İlgili Görevler

1.14.8.1. Müdürün Görevleri

Müdür, sosyal etkinliklerin mevzuata uygun ve verimli olarak yürütülmesinden sorumludur. Müdür, gerekli gördüğü durumlarda görevlendireceği müdür yardımcısına veya öğretmenlere yazılı olarak yetki ve sorumluluk verebilir.

Müdür;

a) Velilere gerekli duyuruları yapar ve onları çalışmalara katılmaya teşvik eder.

b)Okulun eğitim-öğretime açılışının 3 üncü haftasında öğrenci kulüp ve toplum hizmeti çalışmalarını başlatır.

c)Danışman öğretmen ve gönüllü velilere rehberlik yapar, gerektiğinde yazışmaları koordine eder.

d)Öğrenci kulübü çalışma planları ile proje önerilerini onaylar.

1.14.8.2. Danışman Öğretmenin Görevleri

Danışman öğretmen;

a) Kulübün öğrenci sayısını liste hâlinde sosyal etkinlikler kuruluna bildirir.

b)Çalışmalarda öğrencileri, yaratıcı ve özgün fikirler üretmeye teşvik eder.

c)Çalışmaların genel gözetim ve rehberliğini sağlar.

d)Çalışmaların seyrini takip ederek sonucu, sosyal etkinlikler kuruluna bildirir.

e)Kulüp çalışmaları ile ilgili yazışmaları koordine eder.

f) Sosyal Etkinlikler Yıllık Çalışma Planı, Sosyal Etkinlikler Proje Uygulama Takvimi, Sosyal Etkinlikler Öğrenci Değerlendirme Formu, Sosyal Etkinlikler Proje Öneri Formu ve Sosyal Etkinlikler Proje Sonuç Raporunun hazırlanmasına rehberlik eder.

g)Yapılacak tüm çalışmalarda öğrencilerin duyu ve düşüncelerini etkilemeksizin yazım kuralları ve benzeri konularda yardımcı olur.

h) Kulüpteki öğrenciler ile toplanır, onları yönlendirir ve yapılan çalışmaları değerlendirir.

ı) Okul müdürüne karşı sorumludur.

1.14.8.3. Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf/Şube Rehber Öğretmenlerinin Görevleri

Sınıf öğretmenleri ile sınıf/şube rehber öğretmenlerinin görevleri şunlardır;

a)Öğretmenler, kurulca belirlenen kulüplerin amaçları ve çalışmaları hakkında öğrencileri bilgilendirir.

b)Öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre belirlenen kulüplere göre üye olmalarını sağlar.

c)Kulüplere öğrenci seçiminde danışman öğretmenle iş birliği yapar.

d) Sınıflarda oluşturulan öğrenci listelerinin bir örneğini danışman öğretmene bir örneğini de okul yönetimine verir.

e) Okulda ve çevrede yapabilecekleri toplum hizmetlerini öğrencilere tanıtır.

f) Öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda toplum hizmeti çalışmalarına yönlendirir. Bu çalışmalarda öğrencilere rehberlik ve danışmanlık yapar.

g) Kulüp çalışmaları ve toplum hizmetleri ile ilgili projenin hazırlanmasında ve uygulanmasında öğrencilere rehberlik yapar.

h) Projenin uygulama aşamalarında öğrenci velisiyle iş birliği içinde bulunur.

ı) Projenin uygulama aşamalarında çalışmaları izler, görülebilecek eksikliklerin giderilmesi için gerekli tedbirleri alır.

j) Çalışmaların sonucunda projeyi değerlendirerek öğrenci değerlendirme formu ile sonucunu gizlilikle okul yönetimine bildirir.

1.14.8.4. Gönüllü Velinin Görevleri

Gönüllü veli;

a) Proje önerilerinin hazırlanmasında ve proje uygulanması sırasında sınıf öğretmenleri ile sınıf/şube rehber öğretmenlerine yardımcı olur.

b) Etkinliklerin, bireysel veya gruplar hâlinde yapılmasına katkı sağlar.

c) Okul dışı çalışmalarında öğrencilere yardımcı olur.

d) Gerekliğinde çalışmalara maddî destek sağlar.

Ayrıca, "Gönüllü Veliler Hangi İşleri Yapabilir"de belirtilen işleri de yapabilirler

1.14.8.5. Öğrenci Kulübü Temsilcisinin Görevleri

Temsilci;

a) Öğrencilerle birlikte yıllık çalışma planlarının hazırlanmasını sağlar ve onaylanması için danışman öğretmene verir.

b) Yapılacak faaliyetlerle ilgili görev paylaşımını ve görev dağılımını danışman öğretmene bildirir.

c) Yapılan çalışmalar hakkında danışman öğretmeni bilgilendirir.

- d)Kulüp üyelerinin belirli zamanlarda toplanmasını sağlar.
- e)Kulüp çalışmalarıyla ilgili yazışmaları yapar ve dosyalanmasını sağlar.
- f)Kulüp üyelerince yapılacak proje çalışmalarında koordineyi sağlar.

1.14.8.6. Öğrencilerin Görevleri

Öğrenciler;

- a)En az bir öğrenci kulübüne üye olur ve en az bir toplum hizmeti yapar.
- b)Toplantı ve çalışmalara düzenli olarak katılırlar.
- c)Toplum hizmeti çalışmalarını düzenli olarak kaydeder, çalışmalarında kendilerine rehberlik ve danışmanlık yapan öğretmene her hafta imzalatır.
- d)Proje çalışmalarında yapacakları değişiklikleri, sınıf öğretmeni ile sınıf/şube rehber öğretmenine bildirir.
- e)Kendisi ile ilgili doldurması gereken formları zamanında danışman öğretmene verir.
- f) Okul dışında yaptıkları etkinliklerde okulunu en iyi biçimde temsil etmeye çalışır.

1.14.9. Diğer Sosyal Etkinlikler

Sosyal etkinlikler kapsamında aşağıdaki faaliyetlerde de bulunulabilir. Bu faaliyetlere okul yönetimi ve öğretmenlerin yanında kulüplerde görev alan öğrencilerin aktif katılımı ve bu çalışmaların öğrencilerce planlaması sağlanır.

Okulda;

- a)Geziler,
- b)Yarışmalar,
- c)Beden eğitimi, izcilik, müzik ve halk oyunları çalışmaları,
- d)Yayınlar,
- e)Gösteriler,
- f)Tiyatro çalışmaları,
- g)Defile, sergi ve kermes gibi çalışmalarla çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

1.14.9.1. Geziler

Sosyal etkinlikler kapsamında yakın çevre, yurt içi ve yurt dışına gözlem-inceleme-araştırma veya kültürel, turizm ve ziyaret amaçlı geziler düzenlenebilir. Bu geziler, hazırlanacak gezi planına göre yapılır.

Bu konuda aşağıdaki hususlara uyulur;

a) Herhangi bir ders veya sosyal etkinlik kapsamında hazırlanan ve çalışma programlarında gösterilen konularla ilgili olarak geziler düzenlenir. Ders öğretmenleri veya danışman öğretmenler, yapacakları gezi ile ilgili gezi planlarını hazırlar ve en az 15 gün önce okul müdürlüğüne verirler. Okul Müdürlüğünce geziye ilişkin belgeler, gezi onayı alınmak üzere il/ilçe millî eğitim müdürlüğüne gönderilir.

b) Okulun bulunduğu il/ilçe sınırları içinde yapılacak gezilerle ilgili onay, okul müdürlüğünün teklifi üzerine il/ilçe millî eğitim müdürünce verilir.

c) İl sınırları dışına yapılacak gezilerle ilgili onay, il/ilçe millî eğitim müdürlüğünün teklifi üzerine mülkî amirce verilir.

d) Bilim, tiyatro, spor, müzik, folklor, beceri yarışması, sosyal etkinlikler ve bunların hazırlık çalışmaları ile benzeri yurt dışı gezilere katılacak resmî ve özel, örgün ve yaygın eğitim yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin görevli-izinli sayılmalarına ilişkin onay, il millî eğitim müdürlüklerinin teklifi üzerine valiliklerce verilir.

e) İzin onaylarında, gezilere katılacak yönetici, öğretmen, öğrenci varsa veli isimleri ile gezi planı yer alır.

f) Gezilerde 40 öğrenciye kadar bir yönetici ve en fazla üç sorumlu öğretmen, gerektiğinde gönüllü veli görevlendirilir. İmkânları yetersiz öğrencilerin gezi giderleri okul-aile birliklerince karşılanabilir.

g) Geziler, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde düzenlenir. Ancak gezi düzenlenen yerin uzaklığı sebebiyle daha uzun zaman gerektiren geziler için onay verilmesi hâlinde yapılamayan dersler, ilgili mevzuat doğrultusunda telafi edilir.

1.14.9.2. Yarışmalar

Sosyal etkinlikler ve diğer ders faaliyetleri kapsamında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine, kendilerine güven duyabilmelerine, sosyal ilişkilerde anlayışlı ve saygılı olabilmelerine, bilimsel düşünce ve inceleme alışkanlığı kazanabilmelerine imkân sağlamak amacıyla çeşitli yarışmalar düzenlenir.

Bu konuda aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur;

a) Yarışma konuları, sınıfın düzeyine ve programlara uygun olarak belirlenir.

b) Bu Yönetmelikte belirtilen konularda veya inceleme, kompozisyon, şiir, hikâye, resim, müzik, spor, proje, bilgisayar, halk oyunları ve benzeri alanlarda en az bir yarışma düzenlenir.

c) Yarışmalar, sınıf içi, okul içi, okullar arası ve yurt içi düzenlenebileceği gibi uluslararası da düzenlenebilir.

d) Okul ve sınıf içi yarışmalar ile ilgili esaslar ve yarışma konuları, okul müdürünün veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında ilgili kulüp danışman öğretmenlerinden ve temsilcilerinden oluşturulan komisyonca; okullar arası yarışma konuları ile yarışma esasları ise il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince oluşturulan komisyonca belirlenir.

e) Bakanlık dışında kalan kurum ve kuruluşlarca düzenlenecek il düzeyindeki yarışmalara katılım Valiliğin, yurt çapındaki yarışmalar ise Bakanlığın izni ile gerçekleştirilir.

f) Okul ve sınıf içi yarışmaların değerlendirilmesi, bu yarışmalar için oluşturulan komisyonca, okullar arası yarışmaların değerlendirilmesi ise bu yarışmalar için oluşturulan komisyonca yapılır. Okul içi yarışmalarda yarışmaya katılan sınıflardan temsilci birer üye de bulundurulur.

g) Yarışmalar, eğitim- öğretimi aksatmayacak şekilde düzenlenir.

h) Yarışmalarda derece alanlar ödüllendirilir. Başarılı öğrencilere, diğer bakanlık kamu kurum ve kuruluşlarıyla iş birliği sonucunda sağlanan yaz kampı imkânlarından da yararlandırılmalarında öncelik tanınır.

1.14.9.3. Beden Eğitimi, İzcilik, Müzik ve Halk Oyunları Çalışmaları

Öğrencilerin psikolojik ve bedensel yönden dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarına, gelişimlerine, serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlığı kazanmalarına ve kendilerini ortaya koymalarına imkân sağlamak amacıyla beden eğitimi, izcilik, müzik ve halk oyunları gibi çalışmalara yer verilir. Bu çalışmalar ilgili mevzuatına göre yürütülür.

1.9.4. Yayınlar

Okullarda; Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri ile sosyal etkinliklerin amaçlarına uygun olarak öğrencilerin, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, kendilerini ifade etme, özgür, eleştirel düşünme ve iletişim kurma yeteneklerini geliştirmesi amacıyla öğrenci kulüpleri ile toplum hizmeti çalışmalarını tanıtıcı nitelikte duyuru, dergi, gazete ve yıllıklar çıkarılabilir.

Bu amaçla müdürün veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, biri kültür dersleri öğretmeni olmak üzere iki öğretmen, ilgili sosyal etkinlikler danışman öğretmeninden oluşan inceleme kurulu ile kulüp üyeleri arasından seçilen ve okul yönetimince uygun görülen beş öğrenciden de seçme kurulu oluşturulur.

Bu konuda aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur;

a)Duyuru, dergi, gazete ve duvar gazetelerinin yazılarından okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısı sorumludur. Dergilerin sahibi, okul adına dergiyi çıkaran sosyal etkinlikler danışman öğretmeni ya da okul müdürü olabilir.

b)Okullarda bir ders yılında çıkarılacak dergi sayısı okul müdürünce belirlenir.

c)Dergi veya gazetelerin çıkarılabilmesi için gerekli kaynak, okul-aile birliğince sağlanır.

d) Dergi veya gazetelerde yayımlanacak öğrenci yazıları, seçme kurulu ile inceleme

kurulunda, öğretmenlere ait yazılar ise inceleme kurulunda değerlendirilir.

e) Dergi ve gazetelerde yayımlanacak öğrenci yazıları, seçme kurulunca değerlendirilerek uygun görülenler inceleme kuruluna sunulur.

f) İnceleme Kurulu, seçme kurulunda değerlendirilen yazılarla öğretmenler tarafından hazırlanan yazıları inceler. Dergi ve gazetelerde yayımlanması uygun görülenler, inceleme kurulu kararı ile tespit edilir. İnceleme kurulunun kararları yönetimce dosyasında saklanır.

g) İnceleme kurulunca, dergi veya gazetelerde yayımlanan yazılarda anlatım ve yazım hatası olmamasına ve sade bir dil kullanılmasına dikkat edilir.

h) Okullarca yayınlanan dergi, gazete ve yıllıklarda yer alan yazı, resim ve karikatürlerin birer örneği ile duvar gazetelerinin kaldırılan nüshaları, dosyalarında iki yıl süreyle saklanır.

1) Okul dergi ve gazetelerinde yer alacak yayınlarda;

1) Öğrencilerin Türk Bayrağı'na, vatanına, milletine, Atatürk İlke ve İnkılâplarına, Türkiye Cumhuriyetine, demokrasi ve insan haklarına karşı duyulan sevgi, saygı ve bağlılığını yansıtan,

2) Ülkesine, milletine ve insanlığa büyük hizmetlerde bulunmuş bilim adamı ve sanatçıların hayat ve eserlerini tanıtan,

3) Öğrencilerin alanlarında yapacakları bilimsel, sanatsal, kültürel ve sportif çalışmaları tanıtan,

4) Okuldan mezun olmuş ve okula hizmet etmiş önemli kişileri ve eserlerini tanıtan,

5) Okulun bulunduğu yerin tarihini, eski eserlerini, kültür değerlerini, folklorunu ve coğrafyasını çeşitli yönleriyle tanıtan,

6) Devlet büyüklerinin okul ziyaretlerini hatırlatan,

7) Okulda sunulan tiyatro, konser veya gösterilen filmleri tanıtan,

8) Bayramlar, belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmaları tanıtan,

9) Sınıfça veya okulca yapılan gezi, gözlem ve incelemeleri gösteren,

10) Endüstri ve teknoloji alanında ortaya çıkan gelişmeleri tanıtan,

11) Toplum hizmeti çalışmalarını yansıtan,

12) Okulla ilgili gezi, inceleme, gözlem, yılsonu etkinlikleri, sergi, diploma törenleri ve okulun ağaçlandırılması gibi faaliyetleri belirten,

13) Mezun öğrencilerin üst öğrenimde ve meslek hayatında gösterdikleri başarılarını gösteren,

14) Okul kütüphanesine kazandırılan eserleri tanıtan

Resim, fotoğraf, karikatür, şiir, bilimsel ve edebî yazılarla proje çalışmalarına yer verilir.

1.14.9.5. Gösteriler, Konferans ve Paneller

Okullarda, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun ve güzel sanatlara ilgi duymalarını sağlayan çeşitli gösteri, seminer, konferans, panel ve benzeri etkinlikler düzenlenir.

Bununla ilgili aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur.

a) Resmî ve özel kuruluşlarca hazırlanan film, tiyatro, konser ve diğer sanatsal gösteriler, sadece bir okulda gösterilmesi hâlinde okul müdürlüğünce; birden fazla okulda gösterilmesi hâlinde ise il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince alan öğretmenleri, varsa rehber öğretmen, psikolog ve sanat eleştirmeninden oluşturulan komisyonca incelenir. İzlenmesinde sakınca olmadığına ilişkin rapor, il/ilçe millî eğitim müdürünce onaylanır ve söz konusu etkinlikler, gösterilmek istenen okul müdürlüklerinin sorumluluğunda gerçekleştirilir.

b) Bu etkinliklerin hangi tür ve seviyedeki okullarda gerçekleştirileceği raporda belirtilir.

c) Okullar arası etkinlikler, ilgili okul yöneticileri ile eğitim bölgesi koordinatör müdürünün iş birliği sonucunda gerçekleştirilir.

d) Ayrıca okulların kendi bünyelerinde düzenlenen konferans, panel ve benzeri

etkinliklerden il/ilçe millî eğitim müdürlükleri bilgilendirilir.

1.14.9.6. Tiyatro Çalışmaları

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin millî ve estetik duygularını güçlendirmek, güzel sanatlar alanındaki yetenek ve becerilerini artırmak, serbest zamanlarını değerlendirmek ve okul-çevre arasındaki bağları sağlamlaştırmak amacıyla tiyatro çalışmaları düzenlenir.

Tiyatro çalışmalarında;

a) İlköğretim okullarında skeç türü kısa oyunlara, orta öğretim kurumlarında skeç ve daha uzun oyunlara yer verilebilir. Ders dışı zamanlarda yapılacak bu etkinliklere öğrencilerin geniş ölçüde katılımı sağlanır.

b) Büyük oyunlar; millî bayram, önemli gün, hafta ve yıl dönümlerinde ya da ders yılı sonunda olmak üzere en fazla iki defa gerçekleştirilir.

c) Bakanlıkça tavsiye edilmiş, öğretmen veya öğrencilerce yazılmış ya da çevrilmiş, millî ve manevî duyguları canlı tutan, aile, vatan ve millet sevgisini yücelten; insanlık ve doğa sevgisini kazandıran; Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili olarak kullanıldığı öğrenci seviyesine uygun oyunlar temsil edilir.

d) İlköğretimin 1-5 inci sınıf öğrencilerince oynanan oyunların süresi yarım saati geçemez ve rolleri uzun oyunlar oynatılamaz.

e) Oyunlarda ağırlıklı olarak okulun öğrencilerine, istemeleri hâlinde öğretmenlerine, diğer personeline ve velilerine de rol verilebilir. Diğer kurum ve kuruluşlarca hazırlanan oyunlarda öğrencilerin görev alabilmeleri için velilerinden ve okul yönetiminden izin alınır.

f) Oyunlarda dekor ve kostümlerin sadeliğine ve doğallığına özen gösterilir.

g) Okullarda yabancı dille yazılmış küçük oyunlar da oynanabilir.

h) Oyunlarda ve çeşitli gösterilerde yaralayıcı, öldürücü, zehirleyici araç-gereç ve malzemenin kullanılmamasına özen gösterilir.

1) Oyunların metinleri, okul müdürlüğünce müdür yardımcısının başkanlığında en az biri alan öğretmeni olmak üzere üç öğretmenden oluşturulan komisyonca incelenir. Oyunların oynanmasında sakınca olmadığına ilişkin rapor okul müdürünce onaylandıktan sonra bu etkinlikler gerçekleştirilir.

1.14.9.7. Defile, Sergi ve Kermes

Öğrenciler, öğretim yılı içinde toplum hizmeti ve diğer derslerle ilgili projeler kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmaları, uygun zamanlarda okulda, çevre okul veya eğitim bölgesindeki diğer okullarla yerel düzeyde, başka eğitim bölgesi, il/ilçedeki okullarla ulusal ve uluslar arası düzeyde ortaklaşa düzenleyecekleri defile, sergi ve kermes yoluyla topluma tanıtırlar.

Eğitsel değer taşıyan çalışmaların defile, sergi ve kermes yoluyla yerel ve ulusal düzeyde tanıtılmasında aşağıdaki esaslara uyulur;

a) Okul içinde sergilenecek öğrenci kulübü ve toplum hizmeti proje çalışmaları, sosyal etkinlikler kurulunca belirlenir. Okul içi defile ve sergiler, belirlenen bir tarihte hafta boyunca eğitim kurumu ve çevre birlikteliğini en üst düzeyde sağlayacak biçimde düzenlenir.

b) Düzenlenecek defile, sergi ve kermeslerde, yakın okullar iş birliği içinde çalışırlar.

c) Eğitim bölgesinde öğrenci, öğretmen ve çevre etkileşiminin en üst düzeye ulaştırılması, öğrencilerin öğrenmeye özendirilmesi, öğretmenlerin meslekî doyumlarının sağlanması amacıyla bir hafta süreyle öğretim yılı sonunda eğitim bölgesi danışma kurulunca belirlenecek tarihte öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları ile ilgili proje çalışmalarını tanıtıcı sergiler düzenlenir.

d) Düzenlenecek etkinliklerde il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile eğitim bölgeleri koordinatör müdürleri arasında iş birliği yapılır. Koordinasyon, defile, sergi ve kermesin düzenlendiği il millî eğitim müdürlüğünce sağlanır.

e) Defile, sergi ve kermeslerden sağlanacak gelirlerin kullanımı okul-aile birliklerince organize edilir.

1.14.10. Törenler Törenlerle İlgili Esaslar

Törenlerde aşağıdaki hususlar göz önünde tutulur;

a) Tören programı her okulda, müdür veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında en az iki öğretmen ve bir öğrenci temsilcisinden oluşturulan komisyonca hazırlanır ve uygulanır.

b) Törenlere okulun öğrenci, öğretmen ve diğer görevlileri ile hazır bulunanlar katılır.

c) Törenlere protokol, emekli öğretmenler, veliler ve okuldan mezun olanlar davet edilir.

d) Okul binaları ile Atatürk köşesi; bayrak, flama ve mevzuata uygun afişlerle donatılır ve imkânlar ölçüsünde ışıklandırılır.

e) Okulda ve çevrede varsa bando, folklor ekibi ve yayın organlarından yararlanılmaya çalışılır.

f) Konuşma metinlerinin, şiirlerin ve diğer dokümanların müdürlükçe onaylanan birer örneği, o yıla ait tören dosyasında saklanır.

g) Törenlerde; Atatürk ve Türk büyükleri ile eğitim şehitleri için saygı duruşu ve İstiklâl Marşı'nın söylenmesinden sonra günün anlam ve önemine uygun şekilde hazırlanan programa göre hareket edilir.

h) Tören konuşmalarında, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine, eğitim-öğretimin önemine, okulun tarihçesine ve gelişimine, önceki öğretim yılının değerlendirme sonuçlarına, okulun çevre ilişkilerine ve sağladığı yararları, programlanan etkinliklere, okul-aile ilişkilerine ve öğrencilerden beklenen davranışlara yer verilir.

1.14.10.1. Bayrak Töreni

Bayrak törenleri, Türk Bayrağı'nın ve İstiklâl Marşı'nın anlam ve önemine yaraşır şekilde düzenlenir. Törenlerde Bayrağımıza ve İstiklâl Marşımıza olan sevgi ve saygıyı güçlendirmek amaçlanır ve gerekli her türlü önlem alınır.

Bayrak törenlerinde aşağıdaki hususlar göz önünde tutulur;

a) Bayrak törenlerine, tören sırasında okulda bulunan yönetici, öğretmen, öğrenciler ile diğer görevliler, "Millî Eğitim Bakanlığı ile Diğer Bakanlıklara Bağlı Okullardaki Görevliler ve Öğrencilerin Kılık Kıyafetlerine İlişkin Yönetmelik" hükümlerine uygun bir kıyafetle katılır.

b) Bayrak töreni ve diğer törenler okulun açılışında, ders yılı sonunda, hafta başında ve sonunda, bayram tatili başlangıcında ve sonunda yapılır.

c) Okul yöneticileri, nöbetçi öğretmenler, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri ile okulda bulunan öğretmenler ve görevli öğrencilerce hazırlanan törenler, bu Yönetmelik ile 25/1/1985 tarihli ve 85/9034 sayılı Türk Bayrağı Tüzüğü hükümlerine göre yürütülür.

d) Okulda millî bayram, genel tatil ve hafta tatili başlangıcı ve bitiminde tören yapmak üzere ayrı bir bayrak direği bulunur. Tek bayrak direği varsa bayrak; törenden önce indirilir ve törenle bayrak direğine çekilir.

e) Konuşmalar, İstiklâl Marşı'nın söylenmesinden önce bitirilir.

f) İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtası, törene katılanlar tarafından birlikte, bestesine uygun ve yüksek sesle söylenir.

g) 22/9/1983 tarihli ve 2893 sayılı Türk Bayrağı Kanunu ile Türk Bayrağı Tüzüğü hükümlerine uymayan bayraklar okullarda bulundurulmaz.

h) Bayraklar, okulda özenle saklanır. Özelliği kaybolan bayrakların kullanımdan kaldırılması mevzuatına göre yapılır.

ı) Törenlerin yürütülmesinden okul müdürü sorumludur.

1.14.10.2. Bayramlar, Belirli Gün ve Haftalar Millî Bayramlar ve Yerel Kurtuluş Günleri

Okullarda kutlanacak millî bayramlar ve yerel kurtuluş günleri;

29 Ekim Cumhuriyet Bayramı.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı.

19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı.

30 Ağustos Zafer Bayramı.

Yerel Kurtuluş Günleri.

Millî bayramlar ve yerel kurtuluş günlerinin kutlanmasında aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur;

a) Okullar, millî bayramlar ve yerel kurtuluş günlerinin kutlanması ile ilgili okul içi ve okul dışı etkinliklere bütün imkânlarıyla katılırlar. Millî bayramlar ve yerel kurtuluş günlerinde öğretmen ve öğrenciler kendilerine verilen görevleri yaparlar.

b) Okullar, yaz tatiline rastlayan kutlamalara, kutlama komitesince hazırlanan programa göre temsilî olarak katılırlar.

c) Okullar, kutlamalarda ilgili mevzuat hükümlerince donatılır. Büyük yerleşim merkezlerinde okulların bütünüyle katılamaması durumunda törenler okullarda yapılır. Bu törenlerde ilgili mevzuatta belirtilen esaslara göre hareket edilir.

1.14.10.3. Dinî Bayramlar

Pansiyonlu ve yatılı okullarda Ramazan ve Kurban Bayramları yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin katılımıyla kutlanır.

1.14.10.4. Belirli Gün ve Haftalar

Çevrenin özelliği, okulun fizikî durumu ve imkânları göz önünde tutularak okul yönetimince belirlenen bu etkinliklerin hangilerinin sınıf içi, sınıflar arası veya okul düzeyinde gerçekleştirileceği ve bu etkinliklerde hangi kulüp ve öğrencilerin görevlendirileceği öğretmenler kurulunca kararlaştırılır.

Belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklere, öğrencilerin aktif katılımları sağlanır.

Daha kapsamlı yapılması istenen etkinliklerin planlanması, eğitim bölgeleri koordinatör müdürü ile il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince yapılır.

1.14.11. Tutulacak Defter ve Dosyalar

Özel yönetmeliği bulunan kulüplerin dışındaki öğrenci kulüplerinde Toplantı Karar Defteri ve Evrak Dosyası tutulur.

1.14.12. Çeşitli Hükümler

1.14.12.1. Diğer Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Etkinlikler ile Özel Yönetmeliği Bulunan Kollar

Çıranklık ve Yaygın Eğitim Kurumları ile diğer eğitim kurumları kendi konumlarını dikkate alarak sosyal etkinliklerini bu Yönetmelik hükümlerine göre yürütürler.

1.14.12.2. Özel Yönetmelikler

Bu Yönetmeliğin yayımı tarihinden önce çıkarılmış olan; Okul Spor Kolları, Kooperatifçilik Kolu, Sivil Savunma Kolu yönetmeliklerinin adında ve madde metinlerinde geçen “kol” ibaresi “kulüp” olarak değiştirilmiştir.

1.15. EĞİTSEL KULÜP ÇALIŞMALARINDAN SATRANCIN ÖĞRENCİ GELİŞİMİNE KATKILARI

Satranç yaklaşık 50 yılı bulan bir süredir. Rus okullarında ders olarak okutulan ve müfredatın önemli bir parçası olan bir branştır. Satrancın, çocukların problem çözme ve muhakeme yeteneklerine sağladığı katkı birçok ülkede yapılan araştırma ve deneylerle kanıtlanmıştır. Satrancın gerçek önemini ilk fark eden Ruslar olmuştur ve satranç her yaş grubuna ders olarak okutmuş ve yetenekli oyuncularını geliştirebilmek amacıyla satranç okulları açmışlardır. Belli bir dönemden sonra Batı Dünyası da satranca hak ettiği itibarı göstermiş, Avrupa'dan sonra ABD ve Kanada da en kapsamlı araştırmaları yaparak satranca eğitim sürecinde saygın bir yer ayırmışlardır. ABD Eğitim eski bakanı Terrel Bell, 1982 yılında yayımlanan kitabında “ çocuğunuzun zekasını geliştirmek için uygulayabileceğiniz en iyi ve zevkli yollardan bir tanesi ona satranç öğretmek ve

oynamasını sağlamaktır” diyerek ABD’nin eğitimde satranç konusuna gösterdiği hassasiyeti dile getirmiştir.

1990-1992 yılları arasında New York Şehri okullarını kapsayan bir araştırma yapıldı ve satrancın çocukların okuma performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlendi. Bu çalışma sonrasında New York şehri okul satranç programı hazırlandı ve kentin tüm okullarında aynı müfredat doğrultusunda satranç dersine başlandı (1).

John Artise “*Chess ve Education (Satranç ve Eğitim)*” da şu iddiadadır. “*Görsel uyarı herhangi diğer uyarılardan daha çok hafızayı güçlendirme eğilimindedir.... satranç, hafızanın gerekli olduğu alanlara en çok etkiyi yapan, hafızayı geliştiren mükemmel alıştırma yöntemidir*”

“*Chess and Aptitudes (Satranç ve doğal yetenekler)*” adlı çalışmasında Dr.Albert Frank tarafından Protestan Okulu'nda (şimdi Lisanga okuludur) Kisangani, Zaire'de 1973-1974 yılında gerçekleştirilmiştir. Frank satranç öğrenme yeteneğinin uzaysal kavrama/üç boyutlu kavrama, kavrayış hızı, sebep sonuç ilişkisini kurabilme, yaratıcılık, genel zeka gibi özelliklerin bir sonucu olup olmadığını araştırmaya karar verdi. İkinci olarak Frank satranç öğrenmenin bu bahsi geçen beş özellikten birini veya daha fazlasını geliştirip geliştiremediğini öğrenmek istedi. Bir takım yetenekleri, satranç oynamak ne kadar geliştirebilirdi? Eğer satrancın böyle bir katkısı varsa, satrancın ortaokulların (secondary school) ders programlarına sokulması tavsiye edilecekti. İlk hipotezin doğruluğu kanıtlandı. İyi satranç oynamakla, üç boyutlu, sayısal, idari ve kağıt üstü (sayısal) yeteneklerde belirgin bir korelasyon vardı. Bu göstermektedir ki satranca olan yetenek sadece bir iki yeteneğin sonucu değil, ama daha fazla sayıda olan ve satranç tahtası başında topluca kullanılan yeteneklerin sonucuydu. Satranç bireyin, bütün yeteneklerini kullandığı bir oyundu. İkinci hipotez, iki yetenek için ispat edildi. Satrancın sayısal ve sözel yetenekleri arttırdığı görüldü (2).

1977-1979 yıllarında Hong Kong Çin Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Yee Wang Fung tarafından üniversitenin sayısal bölümlerinde okuyan öğrenciler üzerinde

yapılan deneylerde; satranç eğitimi alan öğrencilerin matematik ve fen testleri sonuçlarında ortalama % 15'lik bir artış sağladıkları saptandı (1).

“*Satranç ve Kavrama Çalışmaları*” Johan Christiaen tarafından yürütüldü. Araştırma 1974-1976 okul döneminde Belçika'daki Assenede Belediye Okulu'nda gerçekleştirildi. Denek grubunda deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmış şekilde 40 tane beşinci sınıf (ortalama 10.6 yaş) öğrencisi vardı. Tüm öğrencilere kavrama hızı ile ilgili Piaget testleri ve PMS testleri verildi. Testler beşinci sınıfın ve altıncı sınıfın sonunda uygulandı. Deney grubu, “*Gençler için Satranç*” kitabı kullanılarak 42 adet birer saatlik temel satranç dersleri aldı. ANOVA kullanılarak yapılan deney ve kontrol grubu arasındaki araştırma sonuçlandı. Sonuçlar belirgin bir şekilde satranç oyuncularının lehineydi. Beşinci sınıf sonundaki akademik sonuçları. 01 iken altıncı sınıf sonuna geldiğinde bu sonuç .05'e çıkmıştı. Dr. Gerard Dullea ifade etmektedir ki Dr.Christiaen'in çalışmaları desteğe, genişletilmeye, ve onaylanmaya ihtiyacı vardır. Araştırmanın gerekliliği yanında şunu da söylemiştir: “... hep bildiğimiz şey konusunda elimizde bilimsel kanıtlar var--satranç çocukları daha zeki yapar!” (ChessLife, 1982 Kasım, s.16) (2).

1980-1987 yılları arasında New Jersey Eyalet Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde William Levy tarafından yürütülen araştırmalarda, satrancın her yaş grubundaki öğrencilerin (üniversite öğrencileri dahil) özgüvenini arttırdığı ve insanların karar alma süreçlerine olumlu etkileri olduğu saptanmıştır (1).

Ferguson'un ilk çalışması “*Developing Critical and Creative Thinking through Chess (Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Satranç Yoluyla Geliştirilmesi)*” Dullea'nın referanslarını destekledi. Dr.Ferguson'un ESEA kod IV-C isimli projesi federal olarak desteklendi ve üç yıl uygulandı (1979-1982). Bir okul senesi boyunca daha uzatıldı (82-83) ve toplam dört senelik bir çalışma oldu. Çalışmanın en önemli hedefi satrancın eleştirel ve yaratıcı düşünceye katkısının olup olmadığını bulmaktı. Proje, zeka olarak yetenekli çocukların araştırılması üzerine idi. Bradford Area School District'in 7.,8. ve 9. sınıf öğrencileri katılımcılardı. Temel bağımsız değişkenler satranca yaklaşım (davranışsal), bilgisayara yaklaşım ve diğer satranç dışındaki konulara yaklaşım idi. 32 hafta boyunca her grup haftada bir kez ilgi alanıyla ilgili aktivitelerde bulundu. Bu çalışmanın ilk yönü

eleştirisel düşünce üzerineydi. “*Watson-Glaser Eleştirisel Düşünce Testi*”ne göre satranç grubundaki ortalama artış 17.3% idi. Çalışmanın ikinci bölümü yaratıcı düşünce üzerineydi. Satranç yaratıcılık konusunda tüm diğer gruplara büyük fark attı ama en belirgin gelişme gösterdikleri alan “*özgünlük*” konusundaydı. Pek çok araştırmacı özgünlük konusundaki gelişmenin yaratıcılık alıştırmaları yapanlar için doğal olduğunu ama konuşma akıcılığindeki gelişmenin bu grupta hiç veya çok az olması gerektiğini iddia ettiler. Gerçek şuydu ki satranç grubundaki konuşmadaki akıcılık ulusal normların .05 seviye üstündeydi ve bu şaşırtıcı bir buluştu (2).

1985-1987 yılları arasında Moldova Cumhuriyeti’nin başkenti Kişniyev’de N.F.Talisina tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, satrancın hafıza, hayal gücü, yaratıcı zeka ve ekip çalışmasına yatkınlık üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Çalışmalar Moldova Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmiş ve bakanlık raporları arasına girmiştir (1).

Venezuela deneyi “*Learning to Think Project (Düşünmeyi Öğrenmek Projesi)*” satrancın “*Wechsler Intelligence Scale for Children*” ile ölçülen zeka seviyesini arttırıp arttırmadığını araştırmak üzerineydi. Erkekler ve kızlar bir yıldan az bir süre sistematik biçimde satranç çalıştıktan sonra IQ'larında artış kaydettiler. Pek çok öğrenci minimum 4.5 aylık bir süreden sonra belirgin bir gelişme gösterdiler. Genel olarak satrancın her cinsiyetteki ve sosyo ekonomik boyuttaki ilkokul çocuklarının IQ'sunu metodik bir şekilde öğretilmesi sonucu arttırdığıydı. Bu çalışma satrançsal düşüncenin başka alanlara taşınmasının çok enteresan sonuçları olduğunu göstermiştir (FIDE Raporu,1984, s.74). Çağdaş ve kendini kanıtlamış psikolog B.F. Skinner şöyle demiştir: “*Hiç kuşku yoktur ki bu projeye yüzyılın en büyük sosyal deneyi olacaktır.*”

Dianne Horgan çalışmalarında satrancı bağımsız bir değişken olarak tanımlamıştır. “*Chess as a Way to Teach Thinking (Öğrenmeyi Öğretme Aecacı olarak Satranç)*” (1980) adlı çalışmasında Horgan 24 ilkokul öğrencisi ve 35 orta ve lise öğrencisini denek olarak kullandı. Not ve beceri oranları korelasyonlandı. Horgan ilkokul öğrencilerinin yüksek dereceli oyuncuların arasında yer alması halinde, bu çocuklarında yetişkinler kadar karmaşık problemlerin üstesinden gelebileceği sonucuna vardı. Horgan, yetişkinlerin bir konu üzerinde uzmanlaşırken ilerlemesi detaylardan daha geniş bir merkeze doğru

ilerlerken, çocuklar sezilerine güvenerek bu işi götürmektedir. Bu onu küçük yaşlarda satrancı öğrenebilme yeteneğinin, en az erişkenlerdeki kadar olduğu sonucuna götürmüştür. Horgan, satrancın çocuklara kolayca öğretilerabilir olduğunu ve bu becerileri erken yaşlarda öğrenmenin zihin gelişimi için büyük faydasının bulunduğunu belirtiyor. Eski Amerika Eğitim Bakanı Terrel Bell 'de buna katılıyor. “*Your Child’s Intellect*”, adlı kitabında Bell, okul öncesi eğitimde satranç bilgisinin zekayı geliştirdiğini belirtiyor (Bell, 1982,pp. 178-179) (2).

1986 yılında Dr.Robert Ferguson tarafından yürütölen pilot çalışmada satrancın bireysel gelişime; planlı düşünme, analiz, problem ve uyum sağlama üzerinde olumlu etki yaparak katkıda bulunduğu saptanmıştır. 1987-1988 yılları arasında yine Dr. Robert Ferguson tarafından yürütölen bir pilot çalışmaya Pensilvanya’daki taşra okullarından 6. sınıf öğrencileri katılmışlardır. Satrancın muhakeme ve hafızayı geliştirme yönündeki etkilerinin incelendiği araştırmaya katılan çocukların hiçbirisi daha satranç öğrenmemiş ve oynamamıştı. Araştırmalar sonucunda; satrancın çocukların sözlü muhakeme ve hafızalarını geliştirdiği açıklandı. 21 eylöl 1987 ve 31 mayıs 1988 tarihleri arasında M.J.Ryan okulunda yapılan bir çalışmaya yine hiç satranç bilmeyen 6. sınıf öğrencileri katılmışlar (9 erkek ve 5 kız) ve her gün satranç oynamışlardır, ayrıca haftada 2-3 kez satranç dersi almışlardır. Hafıza, kavrama ve mantıklı düşünme testlerinde ortalamaları 597.786’dan 727.786’ya yükselmiştir. Sözlü ve yazılı muhakemede ise ortalamaları 568.214’dan 620.714’e yükselmiştir (1).

Margulies 'in “*The Effect of Chess on Reading Scores: District Nine Chess Program Second Year Report*” adlı 1991 yılındaki çalışmasında, satranç programına katılmış 53 ilköğretim öğrencisini, programa katılmamış 118 öğrenciyle karşılaştırıp bir değerlendirme yapmıştır. Dr. Margulies satranca iştirak etmenin okuma performansını arttırdığı sonucuna varmıştır. T testi sonuçları belirgin bir şekilde 01 seviyesinin üzerinde idi. Satranç oynayanlar ve satranç oynamayanlar arasında en iyi skorları alanlar için Chi Kare testi de 01 seviyesinde idi. Margulies 'in çalışması satranç oynayanların okuma yetenekleri belirgin bir şekilde arttırdığını kesin bir şekilde ortaya koymuştur. “*Inside Chess (21 Şubat 1994)*” şunu ifade etmektedir. “*Margulies Çalışması satrancın yüzlerce öğretmeninde bildiği gibi bir öğrenme aracı olduğunu kanıtlayan en güçlü tezdır*” (2).

1989-1992 yılları arasında Kanada'nın New Brunswick Eyaletinde 437 tane 5. sınıf öğrencisinin katıldığı bir çalışma yapıldı. Ders yoğunluğuna göre 3 gruba ayrılan öğrencilerden, en yoğun satranç dersi alan grubun matematikte problem çözüme daha başarılı ortaya çıktı. Bu çalışmayla birlikte New Brunswick eyaletinde satranç okullarda ders olarak okutulmaya başlandı. Bir başka çalışma sonunda satranç oynayan 2.-7. sınıflar arasındaki çocukların mantık ve problem çözme testi sonuçlarının bir dönem içinde %62'den %81'e yükseldiği belirtilmiştir (1).

Louise Gaudreau “*Étude Comparative sur les Apprentissages en Mathématiques 5e Année*” (30 Temmuz 1992) adlı çalışması son zamanlarda dilimize çevrilmiştir ve eğitimde satrancın hakkında şimdiye kadar varolan en ilginç görüşleri ortaya koyuyor. Çalışma 1989 Haziran'ından 1992 Temmuz'una kadar süren bir zaman diliminde New Brunswick ilinde gerçekleştiriliyor. Beşinci sınıfı bitirmiş üç gruptan oluşan toplam 437 öğrenci bu araştırmada test ediliyor. A grubuna yani kontrol grubu çalışma boyunca geleneksel matematik dersi veriliyor. B grubu çalışmanın ilk yarısında matematik dersi, kalan yarısında satranç ve problem çözmek üzerine zenginleştirilmiş bir eğitim alırlar. C grubu ise satranç ile zenginleştirilmiş müfredatı en baştan itibaren alır. Temel hesapların bulunduğu standart testde gruplar arasında belirgin farklılıklara rastlanılmamış, fakat testin problem çözme kısmında B ve C grupları arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. C grubunun problem çözme başarısı 62% den 81% 'e çıkmıştır (2).

1995-1996 okul döneminde ABD'nin Texas Eyaletinde yapılan araştırmaya 5 farklı okuldan toplam 112 öğrenci katıldı (her okuldan ikişer sınıf). Toplam 127 öğrencilik birde kontrol grubu oluşturuldu. Kontrol grubu normal temel eğitimden geçerken, deney grubu haftada iki kez satranç dersi gördü. Deney grubu muhakeme ve testlerinde kontrol grubuna oranla %12 daha başarılıydı. 1994-1997 yılları arasında yine ABD'nin Texas Eyaletinde gerçekleştirilen araştırmada, 3. ve 5. sınıflar arasında satranç kulübüne katılan öğrencilerin okuma ve matematik alanlarında, diğer öğrencilerden iki kat daha fazla gelişim gösterdiği saptanmıştır. Proje Texas Akademik Yetenekleri Değerlendirme Kurulu tarafından desteklenmiş ve çalışmalar sonunda Texas eyaletinde satranç ders olarak okutulmaya ve okullar arası satranç ligleri düzenlenmeye başlanmıştır. Yine bu proje sayesinde satranç Dallas Texas Üniversitesinde ders olarak okutulmaya başlanmıştır (1).

“*Playing Chess: A Study of Problem-Solving Skills in Students with Average and Above Average Intelligence* “ adlı çalışma 1991-1992 okul döneminde Philip Rifner tarafından yönetilmiştir. Bu proje ortaokul öğrencilerinin öğrendikleri genel problem çözme yeteneklerinin başka alanlarda da kullanılıp kullanılmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma iki kısımdan oluşmaktaydı. Birincisi satrancın oynanmasının öğretildiği kısım. İkincisi ise şiiirsel analizin kullanıldığı transfer bilgisi. Yarı-deneyin sonucunda sadece transfer yeteneğinin gelişmesi gözlenmiştir. Nicel-tanımlayıcı çalışmaları ortalama yetenekteki öğrencilerin üzerinde uygulandığında yetenek gerektiren tüm dallarda ilerleme kaydettirmişlerdir. Çıkan sonuca göre branşlar arası transfer ancak bu transfer yeteneğini geliştirme ön plana çıkarsa artabilir ve bu transfer edebilme özelliği ortalama yeteneğin üstündeki öğrencilerde artarak görülür (2).

1997 yılında New York şehri Bronx bölgesi 68 numaralı devlet okulu müdürü Cheryl Coles, bir satranç eğitim programı hazırlattı ve satranç eğitimi alan öğrencilerin bir yıl içinde okuma performansında %11.2, matematik notlarında ise %18.6 artış sağladığını belirtti (1).

Satranç neden bu kadar etkilidir?

Satranç oyuncularını neden “ *Torrance Tests of Creative Thinking* “ testlerinde yüksek başarılar elde ettiği gibi “ *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* “ teslerinde de aynı başarıyı elde ederler? Kısaca, en az yedi önemli faktör var.

- 1) Satranç her türlü güce yer vermektedir.
- 2) Satrançta pratik yapmak için bol miktarda problem vardır.
- 3) Satrançta problem çözerken anında ödüllendirilir veya cezalandırılır.
- 4) Satranç tam olarak kullanıldığında iyi bir düşünme sistemi üretir.
- 5) Rekabet. Rekabet ilgiyi artırır, zihinsel dikkati yükseltir, yüksek seviyelerdeki başarıyı ortaya çıkarır.
- 6) Oynamak üzerine kurulmuş bir öğrenme ortamı öğrencilerin öğrenmek üzerine olan tutumları üzerinde pozitif etkileri olur.
- 7) Satranç değişik ve kaliteli problemler tedarik eder (2).

1.16. Problem

İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Nasıldır?

1.17. Alt Problemler

1.19.1 İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.2. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.3 İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Medeni Duruma göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.4. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Mezun Olunan Okula göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.5. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Branşa göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.6. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.7. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Okulda Görev Yaptığı Yıl değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.8. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Çalıştığı Okul Türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.9. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Meslek Hayatında Kaç Yıl Eğitici Kulüp Çalıştırdığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.10. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına ilişkin Tutumları Meslek Hayatında Kaç Farklı Eğitici Kulüp Çalıştırdığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.11. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Genel Olarak Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaatler değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.19.12. İstanbul İli Anadolu Yakası Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları Nasıldır?

1.18. Araştırmanın Önemi

Okullarda sosyal etkinliklerin, gelecekte toplumun birer parçası olacak öğrencilere demokratik bir ortam sağlayarak onların sosyalleşmesi ve kendilerini gerçekleştirmeleri yolunda ilk adımlarını atmalarına yönelik katkıları bulunmaktadır.

Örgün eğitim kurumlarındaki sosyal kulüp faaliyetlerinde değişik yaş grupları ve sınıflardan seçilmiş öğrencilerden oluşur. Her öğrencinin bir kulube yönlendirilir. Bu gruplarda çocuklar sosyal beceri ve iletişim yeteneklerini geliştirme imkanı bulurlar. Başkan sekreter gibi görevler alarak ilk organizasyon deneyimlerinde bulunurlar.

Eğitici kulüp faaliyetleri planlama, organize etme, yönetme, yönetime katılma gibi ileriki hayatında bireyin başarılı olabilmelerine katkıda bulunacak tecrübeleri erken yaşta edinebilmelerine olanak sağlar.

Eğitici kulüpler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dönük onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmalıdır. Kulüplere öğrenci yönlendirilirken istek, ilgi ve yetenekleri göz önüne alınmalı, isteksiz öğrencilere kulüp faaliyetlerinin kendisine sağlayacağı faydalar anlatılarak faaliyetlere ilgi göstermesi sağlanmalıdır. Rehber öğretmen ve diğer ders öğretmenleriyle de öğrenci hakkında görüşülerek fikir alışverişinde bulunulmalıdır.

Eğitici kulüp çalışmalarının öğrencilerde kendine güven duygusunu geliştirmesi, ders dışı boş zamanlarını verimli kullanmayı öğretmesi, sistematik ders çalışma alışkanlığını kazandırması, öğrencilerin grup içinde sosyal statü kazanmalarına yardımcı olması, kişisel ilişkilerini geliştirmesi, arkadaş çevresini arttırması, öğrencinin sosyalleşmesi, kültürlenmesi ve toplumsallaşmasına yardımcı olması, kendi yeteneklerinin farkındalığının artması ve bu yeteneklerini geliştirmesi bilincinin oluşmasına yardımcı olmalıdır.

Binbaşıoğlu'na göre örgün eğitim kurumlarında işlenen derslerin programları öğrenci ilgilerine ve gereksinimlerine göre hazırlansa da bazı noktalarda yetersiz kalırlar. Derslerin yetersiz durumlarda ders dışı etkinliklerin öğrencilerin mesleki yönlendirilmesinde, bu öğrencilerin bilgilerinin ve becerilerinin geliştirilmesinde, gerekli alışkanlıkların kazandırılmasında etkili olur. Ders dışı etkinliklerin eğitimcilere göre değeri; yetersiz olan donmuş (klasik) eğitim programlarının eksiklerini gidermek, yaşayarak yaşamsal sorunlar üzerinde uygulamalar yaparak öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmak, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak için

sorumluluk, liderlik gibi faydalı özelliklerini geliştirmelerine imkan sağlamak ve boş zamanlarını iyi geçirmelerine katkıda bulunmak olarak ifade etmiştir (Binbaşıoğlu, 2000).

1.19. Sayıtlar

1.19.1. Araştırmaya katılan öğretmenler gerçek görüş ve önerilerini belirtmişlerdir.

1.19.2. Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.19.3. İstanbul İli Anadolu Yakası İlköğretim ve Ortaöğretim öğretmenlerinin Eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları geliştirilen ölçek aracılığıyla belirlenebilir.

1.20. Sınırlılıklar

1.20.1. Bu araştırma 2007–2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.20.2. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.20.3. Araştırmadan elde edilen bulgular, deneklerin ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.21. Tanımlar

Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığı

Bakan: Millî Eğitim Bakanı

Kurum: Resmî, özel ilköğretim ve orta öğretim kurumları ile diğer yaygın eğitim kurumları

Müdür: Resmî, özel ilköğretim ve orta öğretim ile yaygın eğitim kurumu müdürleri

Sosyal Etkinlik: Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarını,

Öğrenci Kulübü: Öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan grup

Toplum Hizmeti: Öğrencilerin, yaş ve bilgi seviyesine uygun olarak her türlü toplum ve çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlamak amacıyla yapacakları çalışmalar

Danışman Öğretmen: Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarının rehberlik, danışmanlık ve gözetim görevini yürüten öğretmen veya öğretmenler

Gönüllü Veli: Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarına katkı sağlayan veli veya veliler

Sosyal Etkinlikler Kurulu: Sosyal etkinlikler kapsamındaki öğrenci kulübü ve toplum hizmeti faaliyetlerini koordine etmek amacıyla oluşturulan kurul

Tutum: Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duyuşsal hazır oluş hali veya eğilimidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci aşaması bir ölçek geliştirme çalışması niteliğindedir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak ölçek (Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları ölçeği) geliştirilmesi işlemlerini içermektedir.

Araştırmanın ikinci bölümü, ilişkisel tarama modeline uygun bir Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları ile farklı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilecektir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modellerde esas amaç, varolan durumu olduğu gibi, olduğu haliyle betimleyebilmektir.

Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen bağımsız değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli çerçevesinde analiz edilmiştir

Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme yapmaksızın olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelleri ise, “iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir”. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde elde edilebilmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılırken; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde en az iki değişken bulunup bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1999).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul İli Anadolu yakasında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır

Örneklemin belirlenmesinde Anadolu yakasındaki okullar listelenmiş ve random (tesadüfi) olarak yapılan seçimlerin ardından okullar belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır.

Anketin birinci bölümde kişisel bilgiler kısmı bulunmaktadır. Kişisel Bilgiler İçerisinde; Öğretmenlerin Yaş, Meslekteki Yıl, Cinsiyet, Okul Türü, Görev, Mezuniyet, Kaç Yıl Eğitici Kulüp Çalıştırdığı, Kaç Farklı Eğitici Kulüp Çalıştırdığı, Medeni Hal, Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı, Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaati ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

İkinci bölümde Kılıçarslan-Otrar (2008) tarafından hazırlanan likert tipi EKÇ-Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği vardır. Cevaplama olumlu sorularda “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum” cevapları sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 puan olarak değerlendirilmiş, olumsuz sorularda Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum cevapları sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 puan olarak değerlendirilmiştir. **Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumlarını** ölçmek için 40 maddelik bir ölçek oluşturmuştur. Maddelerin 39’u olumlu, 1’i olumsuz ifade içermektedir. Puanlama 5’li likerttir.

2.4. Verilerin Toplanması

Örneklem belirlendikten sonra, belirlenen okullara gidilerek ve kurum müdürleriyle araştırma konusunda görüşülüp, gerekli bilgilendirme yapılmıştır.” Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeği” kurumda çalışan idareci ve öğretmenlere uygulanmıştır. Bütün anketler araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmıştır. Bütün bu veri toplama ile ilgili işler tarafımdan yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından, geliştirilen ölçek, İstanbul İli Anadolu yakasındaki

ilköğretim, düz lise, meslek liseleri ve diğler ortaöğretim okullarda çalışan öğretmen ve idarecilere uygulanmıştır.

Uygulamaların hangi okullarda gerçekleştirileceği, random olarak gerçekleştirilecek atamalar sonunda belirlenmiştir. Uygulamalar bizzat araştırmacı ya da araştırmacının nezaretinde, test uygulamaları konusunda deneyimli öğretmenler tarafından uygulanmıştır.

2.4.1. Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği

Bu aşamada önce, 32 öğretmene okullardaki eğitsel kulüp çalışmalarını içeren kompozisyon yazdırılmıştır. kuramla ilgili literatür ayrıntılı biçimde taranmış, toplam 79 madde (item) oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan maddeler her biri alanda uzman olan 8 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan, oluşturulan maddelerce yoklanacak olan davranışların göstergesi olup olmadığına dair görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan maddelerin ölçekte yer aldıkları faktörler için uygunluğuna ilişkin cevaplarını Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği (1. **Kesinlikle Katılmıyorum**, 2. **Katılmıyorum** 3. **Kararsızım** 4.**Katılıyorum**, 5. **Kesinlikle Katılıyorum**) üzerinde belirtmeleri istenmiştir.

Uzmanların gerektiğinde açıklama yapmalarına olanak vermek için her bir maddenin karşısına bir boşluk bırakılmıştır. Uzmanlara gerektiğinde maddeler üzerinde de düzeltme yapabilecekleri belirtilmiştir. Beş uzmanın görüşünün alındığı uzman değerlendirme formundan elde edilen veriler değerlendirilirken maddelerin ilgili faktör altında yer almasının uygun olduğuna karar vermek için madde ortalama puanının $\bar{x} = 4.50$ ve üzeri, standart sapmasının ise 0.70 ve altı olması ölçütleri temel alınmıştır. Ayrıca uzman görüşlerine bağlı olarak sorunlu olduğu ifade edilen maddelerin, öneriler doğrultusuna düzeltmeleri yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından 28 madde ölçek taslağının dışına çıkarılmış, 18 madde de öneriler doğrultusunda düzeltmeye tabi tutulmuştur. Taslak ölçeğin 51 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Genel uygulamalara geçilmeden önce, oluşturulan ölçek formu ve maddeler üzerinde fark edilmemiş herhangi bir imla, ifade veya biçim sorunu olabileceği sayılıtusına bağlı olarak bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 35 kişilik bir grup üzerinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu uygulamalar 2007–2008 eğitim-öğretim yılı ikinci kanaat dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı lise türleri ve ilköğretim okullarında gerçekleştirilen uygulamalarda toplam 387 öğretmene ulaşılmıştır.

Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde eksik cevap veren, demografik bilgileri ya da bazı soruları kodlamayan, formları hatalı dolduran (iki maddeye ait cevapları aynı seçeneklerin içinde gösteren) ya da kasıtlı olarak formu yanlış dolduran (söz gelimi form üzerinde seçenekleri karalamak suretiyle adını, tuttuğu spor takımının adını vb. yazan) vb. nedenlerle cevapları geçersiz sayılacak örneklem elemanlarının (n=72) kâğıtları belirlenmiştir. Yukarıda belirtilen nedenlerden en fazla karşılaşılanı, cevaplamanın belli bir yerde kesilmiş olması olduğu fark edilmiştir. Sonuç olarak 387 cevap formunun 72 tanesi elenmiş ve kalan 315 form ile ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır.

2.4.1.1. Güvenirlilik Analizleri

Güvenirlilik bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Tekin, 1993).

Sosyal bilimlerde ve özellikle de psikolojide bir davranış veya davranış örüntüsünün belirlenmesi tek bir ifade (madde; item) üzerinden gerçekleştirilemez. Soyut değerleri tek bir değişkene sığdırmanın imkânsızlığından, davranışlar, o davranışı temsil eden değişkenlere ayrılarak ölçülür ve elde edilen değerler bütünleştirilerek anlamlı sonuçlar çıkarılmaya çalışılır. Bu durumda, her değişken davranışla ilgili bir faktörü ölçerken, davranışı belirleyen tüm değişkenlerin oluşturduğu bütünler (ölçekle) tutarlı olması gerekir. Sonuç olarak, tutarlı bir ölçümün güvenirliliği, ölçeği oluşturan değişkenler setinin iç tutarlılığı (internal consistency) veya iç homojenitesi (internal homogeneity) ile ilişkilidir (Gilbert ve Churchill, 1991'den akt. Otrar, 2006).

Likert tipi ölçeklerin güvenirliliği ölçmek için kullanılan Cronbach alfa katsayısı uyarlanan ölçek ve ölçeğin alt ölçekleri için hesaplanır ve bu katsayı maddelerin iç tutarlılığı/homojenliği hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 1996). Tutarlık derecesi güvenirlilik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça da düşer (Tekin, 1993; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999).

Cronbach Alpha analizinin temel amacı, bir grup değişkenin iç homojenitesini alfa katsayısını (coefficient alpha) kullanarak saptamaktır. İşlemden tüm değişkenler eş zamanlı olarak işleme dahil edilmektedir. Alpha katsayısı bir grup değişkenin aralarında var olan iç korelasyonun ölçümünü yapmakta, yani her bir değişkenin hesaplayarak söz konusu değişkenin değerinin, tüm değişkenlerin oluşturduğu ölçeğin ortak değerinin (common core) içerisindeki payına, yani ölçeğin ortak değerini ne kadar temsil ettiğine bakarak söz konusu grup değişkenin güvenilirliğini belirlemektedir. Alpha değerinin küçük olması, değişkenlerin ölçülmek istenen yapının ortak değerini eşit olarak paylaşmadığı, ölçülmek istenen yapıyı zayıf bir şekilde temsil ettiği ya da temsil etmediği şeklinde yorumlanır. Bu sebeple ki, ortak değeri eşit olarak paylaşmayan değişkenler bulunup grup dışına çıkarılırlar. Eleminasyonun sonucunda madde grubunun ölçülmek istenen yapıyı daha iyi temsil etmesi sağlanmış olur (Gilbert ve Churchill, 1991; Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988; Heise, David, ve Bohrnstedt, 1970'den akt. Otrar, 2006).

Split-half (iki eşit parçaya bölme) (Split-half reliability) tekniği, bir ölçme aracının güvenilirliğini belirlemede kullanılan yöntemlerden biridir (Tekin, 1993; Turgut, 1997). Bir yapıyı ölçmek amacıyla oluşturulmuş bir grup maddeyi parçalara bölerek güvenilirliğini arayan bu yöntemde göre, bir grup maddenin iç güvenilirliğini saptamak, söz konusu madde grubunu iki eşit parçaya bölerek her iki parçanın toplam değerleri arasındaki ilişkiyi (korelasyon) belirlemekten ibarettir. Bu ilişkinin yükselmesi güvenirlüğün de yükselmesi şeklinde değerlendirilir. Split-half yönteminin uygulanması sırasında yer alan değişkenleri ayırma işlemi, değişkenlerin sırasını değiştirmeden ortadan iki eşit parçaya bölmek şeklinde olabileceği gibi, değişkenleri tesadüfi olarak seçip iki grup altında toplamak ve dolayısıyla her grubun toplam değerleri arasındaki korelasyonu belirlemek şeklinde de yapılabilmektedir (Downie ve Heat, 1974'den akt. Otrar, 2006). Split-half yönteminde temel sorun maddelerin iki gruba nasıl ayrılacağıdır. Zira bu bölünme sayısı madde sayısına bağlı bir fonksiyondur ve madde sayısı arttıkça iki eşit parçaya bölünebilme olasılığı da yükselir. Söz gelimi 10 maddeden oluşan bir grupta iki eşit yarıya bölünebilme olasılığı 126'dır ve bu bölünmeler birbirinden farklı 126 iç tutarlık katsayısı verebilir. Öte yandan maddeler ayrılırken her bir maddenin hangi faktör içinde yer aldığına da dikkat edilmez; bir madde, genel/toplam madde içinde gruplara ayrılır. Bu nedenle alpha katsayısı daha kullanışlı bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Gilbert ve Churchill, 1991'den akt. Otrar, 2006).

Güvenirlilik katsayılarının, 0.60'ın üstünde olması yeterli gözükmektedir. Bu bağlamda ölçeğin güvenirlilik analizleri, test-tekrar test yöntemiyle (devamlılık katsayısı), iç tutarlılık katsayısı ve test yarılama güvenirliliğinin hesaplanması bağlamında ayrıca ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenirliliğini belirleyen dış tutarlılığını incelemek için test-tekrar test tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Özgüven'e (1994) göre, iki test arasındaki zaman aralığı 2-4 hafta aralığında olmalıdır.

Madde toplam korelasyonlarının hesaplanması da bir iç tutarlık belirleme yöntemidir. Ölçek maddelerinin içerisinde ortak değeri (common core) eşit olarak paylaşmayan maddeleri bulmak, diğer bir ifadeyle, bir grup maddenin ölçmek istediği yapıyı temsil etme derecelerini belirlemek amacıyla, o grubu oluşturan maddelerin her birinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarını (corrected item-total correlation) belirlenmesi işlemidir (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988'den akt. Otrar, 2006).

- a- **Madde Toplam (item-total correlation):** Testten elde edilen toplam puanlarla her bir maddenin arasındaki ilişkiyi gösterir.
- b- **Madde Kalan (corrected item-total correlation):** Testteki her madde ile toplamdan bu maddenin çıkarılması ile elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi gösterir.

Hem madde-toplam hem de madde kalanda sonuçların istatistiksel açıdan minimum $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olması beklenmektedir.

Ayırt edicilik (Discriminity): Testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktır (Ergin, 1995). Bu bağlamda toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların, madde puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) kullanılmıştır.

Aşağıda ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha = ,849$ olarak hesaplanmıştır. (Bkz. EK-1).

Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 5 madde) ölçek dışına çıkarılmış ve iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ikinci analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=.856$ olarak hesaplanmıştır. (Bkz. EK-2) Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 5 madde ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 41 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir (Bkz. EK-3). Üçüncü analizlerin ardından, alpha değeri $\alpha=.860$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunan başka madde belirlenmemiştir. Ayrıca bu analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin alpha değeri üzerinde pozitif etkide bulunduğu, iç tutarlığı artırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, 51 maddeli ölçek, maksimum üç kademeli iç-tutarlık analizleri sonucunda, 41 maddeye indirgenebileceği ve bu maddelerin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=.860$ 'den daha fazla yükseltilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenilirliği (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Guttman değeri (Guttman split-half) $G=.76$; Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) $S=.76$ olarak hesaplanmıştır. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin alpha katsayısı $\alpha_1 = .76$; ikinci grubun alpha katsayısı ise $\alpha_2 = .80$ olarak belirlenmiştir. Bu nedenle iç tutarlık için güvenilirlik analizleri yinelenmemiş faktör toplam ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasına geçilmiştir.

Yapılan madde toplam ve faktör toplam korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucuna tüm maddelerle toplam puan ve faktör toplam puanları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öte yandan aynı şekilde, maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır.(Bkz. EK-4).

2.4.1.2. Geçerlik Analizleri

Madde analizleri, her hangi bir ölçme aracının bütününde ya da alt ölçeklerinde bulunan maddelerin bütünde veya alt ölçeklerde anlamlı olarak yer alıp almadıkları amacıyla yapılmaktadır.

Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) analizi olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 1994).

Elde edilen yük değeri, bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Yük değerinin yüksek olmasına bağlı maddenin söz konusu faktör altında yer almasını meşrulaştıran bir değerdir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu değer 0.30'a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılacak farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) literatürde çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır (Kleinbaum, Kupper ve Muller, 1987, Zeller ve Carmines, 1978'den akt. Otrar, 2006).

Temel bileşenler analizi, yönlendirme öncesinde maddelerin birbirleriyle olan korelasyonlarını temel alarak, yapısal olarak anlamlı bulunan alt yapıları (faktörleri) ortaya koymaktadır. Bu analiz maddelerin doğal halleriyle görülebilmesini ve bazı istatistiksel bilgilerin elde edilmesini sağlar. Öte yandan bu yöntemin ardından elde edilecek faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla bir döndürme (rotation) işleminin yapılması gerekir. Yönlendirme dikey (orthogonal) ve yatay (oblique) olmak üzere iki temel biçimde uygulanan yöntemlere dayalıdır. Bu iki grubun ilke olarak birbirlerinden farklılıkları, yönlendirme sonrasında apsis ve ordinat eksenleri arasındaki açı ile ilişkilidir. Bu tekniklerden bazıları Varimax, Quartimax, Equamax ve Promax teknikleridir.

Bütün bu işlemlerin sonucunda ise, her bir maddenin veya alt ölçeğin en az madde analizlerinden birinde beklentileri karşılması ölçeğe girmesi için yeterli gözükmektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle dönüştürülmüş temel bileşenler analizi uygulanmış, ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yinelenmiştir. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve *Bartlett Testi* sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları sırasıyla tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

2.4.1.2. Faktör Analizleri

2.4.1.2.1. Birinci Faktör Analizi

Tablo 1. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

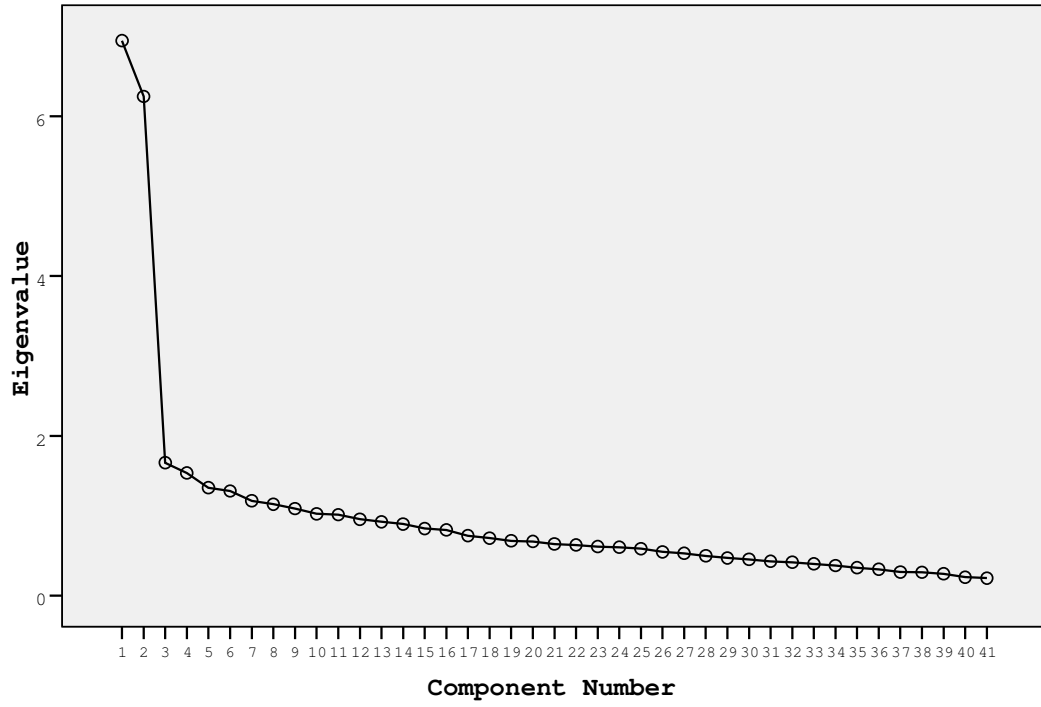
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği.		,855
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	4385,752
	S.Derecesi	820
	Sig.	,000

Tablo 2. Açıklanan Toplam Varyanslar

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %
1	6,945	16,939	16,939	6,945	16,939	16,939	4,994	12,179	12,179
2	6,248	15,238	32,177	6,248	15,238	32,177	2,774	6,766	18,945
3	1,665	4,060	36,237	1,665	4,060	36,237	2,419	5,901	24,846
4	1,535	3,743	39,981	1,535	3,743	39,981	2,367	5,772	30,618
5	1,351	3,296	43,277	1,351	3,296	43,277	2,270	5,537	36,155
6	1,310	3,195	46,472	1,310	3,195	46,472	2,069	5,045	41,200
7	1,188	2,898	49,370	1,188	2,898	49,370	1,769	4,315	45,515
8	1,145	2,793	52,163	1,145	2,793	52,163	1,670	4,072	49,588
9	1,090	2,659	54,821	1,090	2,659	54,821	1,631	3,978	53,566
10	1,024	2,497	57,318	1,024	2,497	57,318	1,334	3,254	56,820
11	1,013	2,470	59,788	1,013	2,470	59,788	1,217	2,969	59,788
12	,957	2,335	62,123						
13	,925	2,256	64,379						
14	,896	2,185	66,564						
15	,840	2,049	68,612						
16	,822	2,006	70,618						
17	,751	1,832	72,450						
18	,721	1,758	74,208						
19	,687	1,676	75,884						
20	,678	1,654	77,538						
21	,647	1,578	79,116						

22	,634	1,545	80,661						
23	,614	1,499	82,160						
24	,607	1,480	83,640						
25	,588	1,434	85,074						
26	,548	1,337	86,411						
27	,530	1,292	87,703						
28	,499	1,217	88,920						
29	,472	1,151	90,071						
30	,455	1,109	91,180						
31	,430	1,048	92,228						
32	,418	1,020	93,249						
33	,397	,969	94,218						
34	,377	,919	95,137						
35	,350	,854	95,991						
36	,331	,807	96,798						
37	,296	,722	97,520						
38	,292	,713	98,233						
39	,274	,668	98,901						
40	,231	,563	99,464						
41	,220	,536	100,000						

Scree Plot



Tablo 3. Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşenler										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Kulüp çalışmaları, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığını düşünüyorum.	,805										
10. Kulüp çalışmaları öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor.	,769										
2. Kulüp faaliyetleri okulunuzun tanıtılmasında etkilidir.	,741										
39. Kulüp çalışmaları öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartıyor	,702										
15. Kulüp çalışmaları öğrencileri araştırma yapmaya yöneltiyor.	,686										
27. Kulüp çalışmaları öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir	,666										
24. Kulüplere katılan öğrencilerin zamanla ilgileri belirgin olarak artıyor.	,611										
6. Karar alırken öğrencilerin fikirlerini dikkate alırım	,413										
30. Kulüpler öğrencilerin ilgisini çekmiyor	-,399										
43. Kulüplerdeki çalışmaları ilgili olmayan öğretmenlerin zoraki yaptırmaya çalıştığı etkinliklerdir.	-,386										
23. Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle kulüp faaliyetlerinin kalitesini artırmak gerekir.		,718									

38. Kulüp rehberliği ile ilgili hizmet-içi eğitimlere veya seminerlere katılmak isterim		,633									
36. Okullarda kulüp ve rehberlik çalışmaları koordinasyon içinde yürütülmelidir.		,607									
19. Kulüp çalışmalarına velilerin de ilgi göstermesi için çalışmaları yapmak gerekir.		,568									
25. Çalışmalar için bir kılavuz kitap olsa yararlanırım.		,548									
51. Rehberi olduğum kulüplerde çalışmaları sadece kâğıt üzerinde yürüttüğüm oldu.			,739								
48. Kulüp çalışmalarına bana görev verildiği için katılıyorum			,657								
50. Kulüp çalışmalarında öğretmenler yeterince çaba göstermiyorlar.			,479								
20. Kulüp çalışmalarının kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum			,472								
29. Eşit dağılım olsun diye öğrencileri istemedikleri kulüplere yönlendirdiğim olur			,437								
45. Kulüp çalışmaları öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.			,206								
34. Kulüp çalışmalarını öğrenciler için zorunlu olmamalıdır.				,700							
17. Kulüp çalışmaları için sadece istekli öğrenciler alınmalıdır.				,573							
7. Kulüplerde kontrol yok					,733						

8. Öğretmenler kulüplerde kendilerinden ne beklendiğini bilmiyor.					,701						
35. Öğrencilerin yıl boyunca kulüp çalışmalarına katılımlarını sürdürmek zordur.					,436						
40. Öğrenciler devamsızlık yaptıkları için faaliyetler amacına ulaşamıyor					,431						
28. Öğrenciler kulüp seçerken sevmedikleri öğretmenin rehberlik yaptığı kulübü tercih etmekten kaçınıyor						,639					
26. Öğretmen sayısının artması kulüp faaliyetlerini kolaylaştırır.						,583					
3. Sadece istekli öğrenciler alınsa faaliyetlerin kalitesi artar						,492					
11. Öğrencileri kulüplere yönlendirirken rehber öğretmenlerle işbirliği yaparım							,732				
16. Bütün kulüpleri ve faaliyet alanlarını sınıfıma iyice tanıtmaya özen gösteririm.							,546				
5. Kulüp çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dönük olmadığını düşünüyorum							,457				
22. Kulüp çalışma programları hazırlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içerik oluştururum							,421				
33. Başarılar ödüllendirilirse kulüp çalışmalarında daha fazla gayret gösteririm								,718			

32. Kulüpler kalabalıklaştıkça faaliyette bulunmak zorlaşır.									,542			
13. Karar vermem gerektiğinde beni en az yoracak bir kulüp seçerim										,675		
14. Ekstra çalışmalar ücretlendirilirse çalışmalarda daha fazla gayret gösteririm										,596		
12. Dönem başında evrak, rapor ve faaliyetlerin çoğunu internetten indiriyorum										,489		
4. Bir ders saatinde öğrenciyle yeterince iletişim ve etkileşim olmuyor											,729	
47. Okul dışından uzman eğitici getirilirse kulüp çalışmaları daha cazip olur												,771

Tabloda da görüleceği üzere, eigen değeri 1 olarak alındığında 11 faktör belirlenmektedir. Ancak maddelerin açıkladıkları yüklerle bakıldığında özellikle 4., 8., 10., 11. faktörlerin yeterince ayrışmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan uygulanan dik döndürme işlemi sonucunda oluşan matris içinde gruplanan maddelerin mantıksal olarak açıklanabilirliğini düşüklüğü dikkate alınmıştır. Bu nedenle eigen değeri 1.5 olarak alınarak faktör analizi işlemleri yinelenmiştir. Elde edilen sonuçlara ait tablonun faktör yapılarını ortaya koyan bölümü aşağıda sunulmuştur.

2.4.1.2.2. İkinci Faktör Analizi

Tablo 4. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği.		,855
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	4385,752
	S.Derecesi	820
	Sig.	,000

Tablo 5. Açıklanan Toplam Varyanslar

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	6,945	16,939	16,939	6,945	16,939	16,939	5,083	12,396	12,396
2	6,248	15,238	32,177	6,248	15,238	32,177	4,340	10,586	22,982
3	1,665	4,060	36,237	1,665	4,060	36,237	3,612	8,811	31,793
4	1,535	3,743	39,981	1,535	3,743	39,981	3,357	8,188	39,981
5	1,351	3,296	43,277						
6	1,310	3,195	46,472						
7	1,188	2,898	49,370						
8	1,145	2,793	52,163						
9	1,090	2,659	54,821						
10	1,024	2,497	57,318						
11	1,013	2,470	59,788						
12	,957	2,335	62,123						
13	,925	2,256	64,379						
14	,896	2,185	66,564						
15	,840	2,049	68,612						
16	,822	2,006	70,618						
17	,751	1,832	72,450						
18	,721	1,758	74,208						
19	,687	1,676	75,884						
20	,678	1,654	77,538						
21	,647	1,578	79,116						
22	,634	1,545	80,661						

23	,614	1,499	82,160						
24	,607	1,480	83,640						
25	,588	1,434	85,074						
26	,548	1,337	86,411						
27	,530	1,292	87,703						
28	,499	1,217	88,920						
29	,472	1,151	90,071						
30	,455	1,109	91,180						
31	,430	1,048	92,228						
32	,418	1,020	93,249						
33	,397	,969	94,218						
34	,377	,919	95,137						
35	,350	,854	95,991						
36	,331	,807	96,798						
37	,296	,722	97,520						
38	,292	,713	98,233						
39	,274	,668	98,901						
40	,231	,563	99,464						
41	,220	,536	100,000						

Tablo 6. Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşenler			
	1	2	3	4
1 Kulüp çalışmaları, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığını düşünüyorum	,799			
10 Kulüp çalışmaları öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor	,778			
2 Kulüp faaliyetleri okulunuzun tanıtılmasında etkilidir.	,731			
39 Kulüp çalışmaları öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartıyor	,697			
15 Kulüp çalışmaları öğrencileri araştırma yapmaya yöneltiyor.	,689			
27 Kulüp çalışmaları öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir	,662			
24 Kulüplere katılan öğrencilerin zamanla ilgileri belirgin olarak artıyor.	,629			
30 Kulüpler öğrencilerin ilgisini çekmiyor	-,420			
16 Bütün kulüpleri ve faaliyet alanlarını sınıfıma iyice tanıtmaya özen gösteririm.	,394			
22 Kulüp çalışma programları hazırlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içerik oluştururum	,366			
11 Öğrencileri kulüplere yönlendirirken rehber öğretmenlerle işbirliği yaparım	,284	,024	,280	,247
51 Rehberi olduğum kulüplerde çalışmaları sadece kâğıt üzerinde yürüttüğüm oldu.		,637		

13Karar vermem gerektiğinde beni en az yoracak bir kulüp seçerim		,625		
50Kulüp çalışmalarında öğretmenler yeterince çaba göstermiyorlar.		,611		
48Kulüp çalışmaları'na bana görev verildiği için katılıyorum		,592		
20Kulüp çalışmalarının kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum		,579		
7Kulüplerde kontrol yok		,570		
8Öğretmenler kulüplerde kendilerinden ne beklediğini bilmiyor.		,521		
43Kulüplerdeki çalışmalar ilgili olmayan öğretmenlerin zoraki yaptırılmaya çalışıldığı etkinliklerdir.		,483		
14Ekstra çalışmalar ücretlendirilirse çalışmalarda daha fazla gayret gösteririm		,458		
35Öğrencilerin yıl boyunca kulüp çalışmalara katılımlarını sürdürmek zordur..		,442		
12Dönem başında evrak, rapor ve faaliyetlerin çoğunu internetten indiriyorum		,410		
29Eşit dağılım olsun diye öğrencileri istemedikleri kulüplere yönlendirdiğim olur		,404		
40Öğrenciler devamsızlık yaptıkları için faaliyetler amacına ulaşamıyor		,362		
23Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle kulüp faaliyetlerinin kalitesini artırmak gerekir			,726	
25Çalışmalar için bir kılavuz kitap olsa yararlanırım.			,628	

38Kulüp rehberliği ile ilgili hizmet-içi eğitimlere veya seminerlere katılmak isterim			,610	
36Okullarda kulüp ve rehberlik çalışmaları koordinasyon içinde yürütülmelidir			,585	
47Okul dışından uzman eğitici getirilirse kulüp çalışmaları daha cazip olur			,490	
26Öğretmen sayısının artması kulüp faaliyetlerini kolaylaştırır.			,483	
19Kulüp çalışmalarına velilerin de ilgi göstermesi için çalışmalar yapmak gerekir.			,466	
33Başarılar ödüllendirilirse kulüp çalışmalarında daha fazla gayret gösteririm			,316	
17Kulüp çalışmaları için sadece istekli öğrenciler alınmalıdır.				,692
3Sadece istekli öğrenciler alınsa faaliyetlerin kalitesi artar				,626
34Kulüp çalışmaları öğrenciler için zorunlu olmamalıdır.				,523
6Karar alırken öğrencilerin fikirlerini dikkate alırım				,492
45Kulüp çalışmaları öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.				,458
32Kulüpler kalabalıklařtıķça faaliyette bulunmak zorlaşır.				,420
5Kulüp çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dönük olmadığını düşünüyorum				,404

28Öğrenciler kulüp seçerken sevmedikleri öğretmenin rehberlik yaptığı kulübü tercih etmekten kaçınıyor					,359
4Bir ders saatinde öğrenciyle yeterince iletişim ve etkileşim olmuyor					,356

Faktör analizine 41 madde ile başlanmıştır. İlk analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin özdeğeri 1,5'den büyük 4 faktörde toplandığı, en düşük madde yük değerinin ,316 olduğu, 11. maddenin hiçbir faktörde kabul edilebilir (0.30) yük değerine sahip olmadığı görülmüştür. Bu sebepten dolayı 11. madde ölçekten çıkarılarak ölçek 40 maddeye düşürülmüş faktör analizi üçüncü kez tekrar edilmiştir.

2.4.1.2.3. Üçüncü Faktör Analizi

Tablo 7. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği.		,856
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	4273,792
	S.Derecesi	780
	Sig.	,000

Tablo 8. Açıklanan Toplam Varyanslar

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %
1	6,756	16,890	16,890	6,756	16,890	16,890	5,039	12,597	12,597
2	6,246	15,614	32,504	6,246	15,614	32,504	4,283	10,709	23,306
3	1,663	4,158	36,662	1,663	4,158	36,662	3,533	8,833	32,139
4	1,535	3,837	40,498	1,535	3,837	40,498	3,344	8,359	40,498
5	1,348	3,370	43,868						
6	1,278	3,196	47,064						
7	1,164	2,909	49,974						
8	1,109	2,773	52,747						
9	1,037	2,593	55,340						
10	1,021	2,551	57,892						
11	,989	2,473	60,365						
12	,948	2,371	62,736						
13	,912	2,281	65,017						
14	,878	2,196	67,212						
15	,835	2,088	69,300						
16	,812	2,029	71,329						
17	,750	1,875	73,204						
18	,707	1,767	74,971						
19	,678	1,695	76,667						
20	,658	1,645	78,312						
21	,644	1,611	79,923						

22	,616	1,540	81,462						
23	,608	1,521	82,983						
24	,596	1,490	84,473						
25	,550	1,374	85,847						
26	,530	1,326	87,173						
27	,505	1,262	88,435						
28	,489	1,223	89,658						
29	,460	1,149	90,807						
30	,454	1,134	91,942						
31	,430	1,074	93,016						
32	,400	1,001	94,016						
33	,380	,950	94,966						
34	,351	,876	95,842						
35	,333	,831	96,673						
36	,302	,754	97,427						
37	,293	,733	98,160						
38	,282	,704	98,864						
39	,234	,586	99,451						
40	,220	,549	100,000						

Tablo 9. Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşenler			
	1	2	3	4
1 Kulüp çalışmaları, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığını düşünüyorum	,801			
10 Kulüp çalışmaları öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor	,778			
2 Kulüp faaliyetleri okulunuzun tanıtılmasında etkilidir.	,731			
39 Kulüp çalışmaları öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartıyor	,699			
15 Kulüp çalışmaları öğrencileri araştırma yapmaya yöneltiyor.	,690			
27 Kulüp çalışmaları öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir	,664			
24 Kulüplere katılan öğrencilerin zamanla ilgileri belirgin olarak artıyor.	,630			
30 Kulüpler öğrencilerin ilgisini çekmiyor	-,423			
16 Bütün kulüpleri ve faaliyet alanlarını sınıfıma iyice tanıtmaya özen gösteririm.	,394			
22 Kulüp çalışma programları hazırlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içerik oluştururum	,367			
51 Rehberi olduğum kulüplerde çalışmaları sadece kâğıt üzerinde yürüttüğüm oldu.		,636		
13 Karar vermem gerektiğinde beni en az yoracak bir kulüp		,629		

seçerim				
50Kulüp çalışmalarında öğretmenler yeterince çaba göstermiyorlar.		,608		
48Kulüp çalışmaları'na bana görev verildiği için katılıyorum		,590		
20Kulüp çalışmalarının kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum		,579		
7Kulüplerde kontrol yok		,568		
8Öğretmenler kulüplerde kendilerinden ne beklediğini bilmiyor.		,519		
43Kulüplerdeki çalışmalar ilgili olmayan öğretmenlerin zoraki yapmaya çalıştığı etkinliklerdir.		,477		
14Ekstra çalışmalar ücretlendirilirse çalışmalarda daha fazla gayret gösteririm		,460		
35Öğrencilerin yıl boyunca kulüp çalışmalara katılımlarını sürdürmek zordur..		,433		
12Dönem başında evrak, rapor ve faaliyetlerin çoğunu internetten indiriyorum		,412		
29Eşit dağılım olsun diye öğrencileri istemedikleri kulüplere yönlendirdiğim olur		,399		
40Öğrenciler devamsızlık yaptıkları için faaliyetler amacına ulaşamıyor		,357		
23Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle kulüp faaliyetlerinin kalitesini artırmak gerekir			,726	
25Çalışmalar için bir kılavuz kitap olsa yararlanırım.			,629	

38Kulüp rehberliği ile ilgili hizmet-içi eğitimlere veya seminerlere katılmak isterim			,610	
36Okullarda kulüp ve rehberlik çalışmaları koordinasyon içinde yürütülmelidir			,590	
47Okul dışından uzman eğitici getirilirse kulüp çalışmaları daha cazip olur			,490	
26Öğretmen sayısının artması kulüp faaliyetlerini kolaylaştırır.			,482	
19Kulüp çalışmalarına velilerin de ilgi göstermesi için çalışmalar yapmak gerekir.			,466	
33Başarılar ödüllendirilirse kulüp çalışmalarında daha fazla gayret gösteririm			,318	
17Kulüp çalışmaları için sadece istekli öğrenciler alınmalıdır.				,696
3Sadece istekli öğrenciler alınsa faaliyetlerin kalitesi artar				,632
34Kulüp çalışmaları öğrenciler için zorunlu olmamalıdır.				,530
6Karar alırken öğrencilerin fikirlerini dikkate alırım				,495
45Kulüp çalışmaları öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.				,468
32Kulüpler kalabalıklařtıķça faaliyette bulunmak zorlaşır.				,423
5Kulüp çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dönük olmadığını düşünüyorum				,389
28Öğrenciler kulüp seçerken sevmedikleri öğretmenin rehberlik yaptığı kulübü tercih etmekten kaçınıyor				,361

4Bir ders saatinde öğrenciyle yeterince iletişim ve etkileşim olmuyor				,356
---	--	--	--	------

Yukarıdaki tablolarda görüldüğü üzere yapılan üçüncü faktör analizi sonucunda maddelerin yine özdeğeri 1,5'den büyük 4 faktörde toplandığı en düşük yük değerinin 0.318 olduğu görülmüştür. Birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmamaktadır. Bu sonuçlar Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak tekrar incelendiğinde her bir maddenin sadece bir tek faktörde yüksek değer verdiği görülmüştür. Bu çözümlemede faktör yük değeri tüm maddeler için 0.30 ve daha yüksektir.

Tablo 10. Oluşan Faktörler ve Açıkladıkları Toplam Varyans Miktarları

Faktör	Eigen değerleri		
	Özdeğer	Varyans %	Kümülatif %
1	6,756	16,890	16,890
2	6,246	15,614	32,504
3	1,663	4,158	36,662
4	1,535	3,837	40,498

Oluşan 4 faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %40,498'dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için %16,890, ikinci faktör için %15,614, üçüncü faktör için %4,158, dördüncü faktör için %3,837 olarak belirlenmiştir.

Alt boyutlara giren maddeleri ve madde sayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Maddeler Numarası
1. Sosyal Katkı	10	1, 10, 2, 39, 15, 27, 24, 30, 16, 22
2. İşlevsellik Kaybı	13	51, 13, 50, 48, 20, 7, 8, 43, 14, 35, 12, 29, 40
3. Öğretmen İstekliliği	8	23, 25, 38, 36, 47, 26, 19, 33
4. Öğrenci Katılımı	9	17, 3, 34, 6, 45, 32, 5, 28, 4

Tabloda da görüldüğü üzere belirlenen birinci faktör 10 maddeden (1, 10, 2, 39, 15, 27, 24, 30, 16, 22. maddeler); ikinci faktör 13 maddeden (51, 13, 50, 48, 20, 7, 8, 43, 14, 35, 12, 29, 40 maddeler); üçüncü faktör 8 maddeden (23, 25, 38, 36, 47, 26, 19, 33. maddeler); dördüncü faktör 9 maddeden (17, 3, 34, 6, 45, 32, 5, 28, 4 maddeler); Son halinde ölçek 40 maddeden oluşmaktadır.

Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyuta giren maddelerin eğitici kulüp çalışmalarının öğrencilerin ve çevresinin sosyalleşmesiyle ilgili olduğu için “sosyal katkı”, ikinci alt boyuttaki maddeler eğitici kulüplerin işlevselliğini yitirmesi ile ilgili olduğu için “işlevsellik kaybı”, üçüncü alt boyuttaki maddeler öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarındaki istekliliğini içerdiği için “öğretmen istekliliği”, dördüncü alt boyuttaki maddeler öğrencilerin Eğitici Kulüp Çalışmalarındaki katılımıyla ilgili tutumlarını ölçmeyi amaçladığı için “öğrenci katılımı” boyutu şeklinde isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca, ölçeğin “Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown değeri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 12. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach Alpha	Guttman	Spearman Brown
1 (sosyal katkı)	,815	,680	,714
2 (işlevsellik kaybı)	,814	,781	,797
3 (öğretmen istekliliği)	,749	,735	,737
4 (öğrenci katılımı)	,719	,599	,607
TOPLAM	,856	,761	,763

Tablodan da anlaşılacağı gibi, Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeğinin iç tutarlık katsayıları yüksek bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri $\alpha=,815$ (sosyal katkı) ile $\alpha=,719$ (öğrenci katılımı) arasında değişmektedir. Guttman değerleri $G=,781$ (işlevsellik kaybı) ile $G=,599$ (öğrenci katılımı) arasında değişmiştir. Öte yandan Spearman Brown değerleri de $S=,797$ (işlevsellik kaybı) ile $S=,607$ (öğrenci katılımı) arasında yer almıştır. Ölçeğin toplamı için alpha değeri $\alpha=,856$; Guttman değeri $G=,761$; Spearman Brown değeri de $S=,763$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 13. Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler

		FAKTOR2 İşlevsellik Kaybı	FAKTOR3 Öğretmen İstekliliği	FAKTOR4 Öğrenci Katılımı
FAKTOR1 Sosyal Katkı	r	-,155	,498	,274
	p	,006	,000	,000
	N	315	315	315
FAKTOR2 İşlevsellik Kaybı	r		,266	,469
	p		,000	,000
	N		315	315
FAKTOR3 Öğretmen İstekliliği	r			,477
	p			,000
	N			315

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere

yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar arasındaki ilişkiler pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$).

Sosyal katkı ve öğrenen istekliliği altboyutlarındaki sorular pozitif ifadelerden oluştuğu için puanların artması olumlu; işlevsellik kaybı ve öğrenci katılımı altboyutlarındaki sorular negatif ifadeler içerdiği için puanların artması olumsuzluk ifade etmektedir.

Buna göre;

1. Sosyal katkı altboyutu puanları yükseldikçe işlevsellik kaybı altboyutu puanlarının düştüğü görülmektedir. Eğitici kulüp faaliyetlerinin sosyal katkısının olmadığını düşünen öğretmenler bununla paralel olarak işlevsellik kaybının olduğunu düşünüyor.
2. Buna göre Sosyal katkı altboyutu puanları yükseldikçe öğretmen istekliliği altboyutu puanlarının arttığı görülmektedir. Sosyal katkısının olmadığını düşünenler, öğretmen isteksizliğinin olduğunu düşünüyor.
3. Buna göre Sosyal katkı altboyutu puanları yükseldikçe öğrenci katılımı altboyutu puanlarının arttığı görülmektedir. Sosyal katkısının olduğunu düşünen öğretmenler, öğrenci katılımının yetersiz olduğunu düşünüyor.
4. Buna göre işlevsellik kaybı altboyutu puanları yükseldikçe öğretmen istekliliği altboyutu puanlarının arttığı görülmektedir. İşlevsellik kaybının olduğunu düşünenler, öğretmen istekliliğinin de yetersiz olduğunu düşünüyor.
5. Buna göre işlevsellik kaybı altboyutu puanları yükseldikçe öğrenci katılımı altboyutu puanlarının arttığı görülmektedir. İşlevsellik kaybının olduğunu düşünen öğretmenler öğrenci katılımının da yetersiz olduğunu düşünüyor.

6. Buna göre öğretmen istekliliği altboyutu puanları yükseldikçe öğrenci katılımı altboyutu puanlarının yükseldiği görülmektedir. Öğretmen istekliliğini yetersiz bulanlar, öğrenci katılımını da yetersiz buluyor.

2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümler geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından ölçek puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır, gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı, Değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere Scheffe ve LSD,

3. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Okulun İmkânları, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere Scheffe

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Medeni Hal, Yaş, Meslekteki Yıl, Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü, Branş, Mezuniyet, Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı, Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı, değişkenlerine göre

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis testi,

5. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Medeni Hal, Yaş, Meslekteki Yıl, Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü, Branş, Mezuniyet, Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı, Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı, değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney U testi, uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15.0 programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

III. BULGULAR

3.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Veriler

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı, Okulun İmkanları, Medeni Hal, Meslekteki Yıl, Okul Türü, Göreviniz, Mezuniyet, Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı, Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı, değişkenlerine ait frekans (f), yüzde (%), geçerli yüzde ($\%_{gec}$) ve yığılmalı yüzde ($\%_{yig}$) değerleri sunulmuştur.

Tablo 14. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Bay	118	37,5	37,5	37,5
Bayan	197	62,5	62,5	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 118'ü (%37,5) bay; 197'ı (%62,5) bayanlar grubunda bulunmaktadır

Tablo 15. Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Ok.kaç yıl (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1-3 yıl arası	130	41,3	41,3	41,3
4-6 yıl arası	67	21,3	21,3	62,5
7-9 yıl arası	41	13,0	13,0	75,6
10 yıl ve üzeri	77	24,4	24,4	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 130'ü (%41,3) 1-3 yıl arası; 67'ı (%21,3) 4-6 yıl arası; 41'si (%13,0) 7-9 yıl arası; 77'si (%24,4) 10 yıl ve üzeri aynı okulda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 16. Okulun İmkanları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Ok.imkan (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Zayıf	50	15,9	15,9	15,9
Orta	180	57,1	57,1	73,0
İyi	85	27,0	27,0	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 50'si (%15,9) okulun imkanlarını zayıf bulan grupta; 180'i (%57,1) okulun imkanlarını orta bulan grupta; 85'i (%27,0) okulun imkanlarını iyi bulan grupta bulunmaktadır.

Tablo 17. Medeni Hal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni hal (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Evli	243	77,1	77,1	77,1
Bekâr	55	17,5	17,5	94,6
Diğer	17	5,4	5,4	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 243'ü (%77,1) Evli grupta; 55'i (%17,5) bekar grupta; 17'si (%5,4) diğer grupta; bulunmaktadır.

Tablo 18. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
20-24 yaş arası	2	,6	,6	,6
25-29 yaş arası	30	9,5	9,5	10,2
30-34 yaş arası	98	31,1	31,1	41,3
35-39 yaş arası	79	25,1	25,1	66,3
40-44 yaş arası	45	14,3	14,3	80,6
45 ve üzeri	61	19,4	19,4	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 2'si (%0,6) 20-24 yaş grubunda; 30'u (%9,5) 25-29 yaş grubunda; 98'i (%31,1) 30-34 yaş aralığında; 79'u (%25,1) 35-39 yaş grubunda; 45'i (%14,3) 40-44 yaş grubunda 61'i de (%19,4) 45 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 19. Meslekteki Yıl Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Mes.yıl (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1-5 yıl	23	7,3	7,3	7,3
6-10 yıl	109	34,6	34,6	41,9
11-15 yıl	102	32,4	32,4	74,3
16-20 yıl	35	11,1	11,1	85,4
21-25 yıl	21	6,7	6,7	92,1
26 yıl ve üzeri	25	7,9	7,9	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 23'ü (%7,3) 1-5 yıl grubunda; 109'u (%34,6) 6-10 yıl grubunda; 102'si (%32,4) 11-15 yıl aralığında; 35'i (%11,1) 16-20 yıl grubunda; 21'i de (%6,7) 21-25 yıl grubunda; 25'i (%7,9) 26 yıl ve üzeri grubunda bulunmaktadır.

Tablo 20. Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Düz Lise	68	21,6	21,6	21,6
İlköğretim	146	46,3	46,3	67,9
Meslek Lisesi	95	30,2	30,2	98,1
Diğer	6	1,9	1,9	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 68'i (%21,6) düz lise grubunda; 146'sı (%46,3) ilköğretim grubunda; 95'i (%30,2) meslek lisesi grubunda; 6'sı (%1,9) diğer okul türü grubunda bulunmaktadır.

Tablo 21. Göreviniz Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Göreviniz (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Branş Öğretmeni	202	64,1	64,1	64,1
Sınıf Öğretmeni	78	24,8	24,8	88,9
Meslek Öğretmeni	26	8,3	8,3	97,1
İdareci	9	2,9	2,9	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 202'ü (%64,1) branş öğretmeni grubunda; 78'i (%24,8) sınıf öğretmeni grubunda; 26'sı (%8,3) meslek öğretmeni grubunda; 9'u (%2,9) idareci grubunda bulunmaktadır.

Tablo 22. Mezuniyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezuniyet (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Öğretmen Okulu	2	,6	,6	,6
Eğitim Enstitüsü	22	7,0	7,0	7,6
Eğitim Fakültesi	126	40,0	40,0	47,6
Fen Edebiyat Fak	109	34,6	34,6	82,2
Diğer	56	17,8	17,8	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 2'si (%0,6) öğretmen okulu; 22'si (%7,0) eğitim enstitüsü; 126'sı (%40,0) eğitim fakültesi; 109'u (%34,6) fen edebiyat fakültesi; 56'sı da diğer bölümlerden mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 23. Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

kaçyılkulüp (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1-5 yıl	121	38,4	38,4	38,4
6-10 yıl	100	31,7	31,7	70,2
11-15 yıl	59	18,7	18,7	88,9
16-20 yıl	16	5,1	5,1	94,0
21-25 yıl	10	3,2	3,2	97,1
26 yıl ve üzeri	9	2,9	2,9	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 121'i (%31,7) 1-5 yıl arası; 100'ü (%18,7) 6-10 yıl arası; 59'u (%18,7) 11-15 yıl arası; 16'sı (%5,1) 16-20 yıl arası; 10'u (%3,2) 21-25 yıl arası; 9'u da (%2,9) 26 yıl ve üzeri eğitici kulüp çalıştırdığı görülmektedir.

Tablo 24. Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kaç.farklı.kulüp (Grup)	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1 kulüp	46	14,6	14,6	14,6
2 kulüp	82	26,0	26,0	40,6
3 kulüp	78	24,8	24,8	65,4
4 kulüp	44	14,0	14,0	79,4
5 kulüp	23	7,3	7,3	86,7
6 kulüp ve üzeri	42	13,3	13,3	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 46'sı (%14,6) 1 kulüp; 82'si (%26,0) 2 kulüp; 78'i (%24,8) 3 kulüp; 44'ü (%14,0) 4 kulüp; 23'ü (%7,3) 5 kulüp; 42'si de (%13,3) 6 kulüp ve üstü eğitici kulüp çalıştırdığı görülmektedir.

3.2. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanları ve Alt boyutları İçin yapılan Analizler

Bu bölümde Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeğine ait analizlere yer verilmektedir. Bu bağlamda örnekleme oluşturan öğretmenlerin Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeğinden aldıkları puanların araştırmanın süreksiz değişmelerine (Cinsiyet, Yaş, Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı, Okulun İmkanları, Medeni Hal, Meslekteki Yıl, Okul Türü, Göreviniz, Mezuniyet, Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı, Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan fark analizlerine yer verilmiştir.

Bu amaçla örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi, Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı, Değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere Scheffe ve LSD, Okulun İmkânları, değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere Scheffe , Medeni Hal, Yaş, Meslekteki Yıl, Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü, Branş, Mezuniyet, Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı, Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı, değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis testi,; Medeni Hal, Yaş, Meslekteki Yıl, Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü, Branş, Mezuniyet, Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı, Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı, değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney U testi, uygulanmıştır.

Tablo 25. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
Sosyal Katkı	Bay	118	34,90	7,684	,707	1,251	313	,212
	Bayan	197	33,85	6,863	,489			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Katkı Altboyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,251$; $p>.05$).

Tablo 26. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
İşlevselliğin Kaybı	Bay	118	42,25	8,704	,801	-1,241	313	,216
	Bayan	197	43,45	8,073	,575			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşlevselliğin Kaybı Altboyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,241$; $p>.05$).

Tablo 27. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmen İstekliliği	Bay	118	31,11	5,077	,467	-,196	313	,845
	Bayan	197	31,22	4,534	,323			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmen İstekliliği Altboyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,196$; $p>.05$).

Tablo 28. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Bay	118	34,75	5,714	,526	313	,416	-,479
	Bayan	197	35,23	4,617	,329			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğrenci Katılımı altboyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=313$; $p>.05$).

Tablo 29. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _g	t Testi		
						t	Sd	P
Eğitici Kulüp Faaliyetleri Toplam Puan	Bay	118	143,01	17,953	1,653	-,395	313	,693
	Bayan	197	143,75	14,971	1,067			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Eğitici kulüp faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,395$; $p>.05$).

Tablo 30. Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sosyal Katkı	Zayıf	50	31,02	6,579	G. Arası	955,040	2	477,520	9,759	,000
	Orta	180	34,08	7,149	G. İçi	15267,14	312	48,933		
	İyi	85	36,49	6,898	Toplam	16222,18	314			
	Toplam	315	34,24	7,188						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9,759$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya

karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur

Tablo 31 Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul im.(i)	Okul im.(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Zayıf	Orta	-3,058	1,118	,025
	İyi	-5,474	1,247	,000
Orta	Zayıf	3,058	1,118	,025
	İyi	-2,416	,921	,033
İyi	Zayıf	5,474	1,247	,000
	Orta	2,416	,921	,033

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık zayıf imkan grubu ile iyi imkan grubu arasında iyi imkan grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; zayıf imkan grubu ile orta imkan grubu arasında orta imkan grubu lehine $p < .05$ seviyesinde; orta imkan grubu ile iyi imkan grubu arasında iyi imkan grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 32 İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İşlevselliğin Kaybı	Zayıf	50	47,26	8,378	G.Arası	1090,71	2	545,354	8,239	,000
	Orta	180	42,06	7,967	G. İçi	20652,29	312	66,193		
	İyi	85	42,48	8,346	Toplam	21742,10	314			
	Toplam	315	43,00	8,321						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8,239; p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 33 İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul im.(i)	Okul im.(j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Zayıf	Orta	5,204	1,301	,000
	İyi	4,778	1,450	,005
Orta	Zayıf	-5,204	1,301	,000
	İyi	-,427	1,071	,924
İyi	Zayıf	-4,778	1,450	,005
	Orta	,427	1,071	,924

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık zayıf imkan grubu ile iyi imkan grubu arasında zayıf imkan grubu lehine $p<.005$ düzeyinde; zayıf imkan grubu ile orta imkan grubu arasında zayıf imkan grubu lehine $p<.001$ seviyesinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 34 Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretmen İstekliliği	Zayıf	50	31,72	4,768	G.Arası	47,426	2	23,713	1,057	,349
	Orta	180	30,84	4,845	G. İçi	6998,619	312	22,431		
	İyi	85	31,56	4,476	Toplam	7046,044	314			
	Toplam	315	31,18	4,737						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,057$; $p>.05$).

Tablo 35 Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	Zayıf	50	35,76	5,408	G. Arası	38,58	2	19,290	,755	,471
	Orta	180	34,79	4,985	G. İçi	7975,50	312	25,563		
	İyi	85	35,19	4,994	Toplam	8014,08	314			
	Toplam	315	35,05	5,052						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,755$; $p>.05$).

Tablo 36 Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Ortalama Puanının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
EĞT. KULÜP F.TOPLAM PUAN	Zayıf	50	145,76	16,094	G. Arası	1214,963	2	607,482	2,356	,097
	Orta	180	141,77	16,507	G. İçi	80463,558	312	257,896		
	İyi	85	145,73	15,038	Toplam	81678,521	314			
	Toplam	315	143,47	16,128						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Ortalama Puanının Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,356$; $p>.05$).

Tablo 37 Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
SOSYAL KATKI	1-3	130	33,47	7,516	G. Arası	138,922	3	46,307	,895	,444
	4-6	67	34,75	6,503	G. İçi	16083,255	311	51,715		
	7-9	41	34,51	7,253	Toplam	16222,178	314			
	10 ve üzeri	77	34,97	7,165						
	Total	315	34,24	7,188						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,895$; $p>.05$).

Tablo 38 İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İşlevselliğin Kaybı	1-3	130	44,26	8,91	G. Arası	655,984	3	218,661	3,225	,023
	4-6	67	42,24	8,04	G. İçi	21087,01	311	67,804		
	7-9	41	44,22	8,12	Toplam	21742,10	314			
	10 ve üzeri	77	40,87	7,21						
	Total	315	43,00	8,32						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,225$; $p>.05$).

Tablo 39 İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kaç.yıl.EKÇ (i)	Kaç.yıl.EKÇ (j)	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1-3	4-6	2,023	1,238	,447
	7-9	,042	1,475	1,000
	10 ve üzeri	3,391	1,184	,044
4-6	1-3	-2,023	1,238	,447
	7-9	-1,981	1,633	,689
	10 ve üzeri	1,369	1,376	,804
7-9	1-3	-,042	1,475	1,000
	4-6	1,981	1,633	,689
	10 ve üzeri	3,349	1,592	,221
10 ve üzeri	1-3	-3,391	1,184	,044
	4-6	-1,369	1,376	,804
	7-9	-3,349	1,592	,221

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin işlevselliğin kaybı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü

varyans analizi (anova) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1-3 yıl çalışmış grup ile 10 ve üzeri yıl çalışmış grup grubu arasında 1-3 yıl çalışmış grup lehine $p < .05$ seviyesinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 40 Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretmen İstekliliği	1-3	130	31,29	5,18	G. Arası	58,124	3	19,375	,862	,461
	4-6	67	31,42	5,01	G. İçi	6987,921	311	22,469		
	7-9	41	31,76	3,37	Toplam	7046,044	314			
	10 ve üzeri	77	30,47	4,31						
	Total	315	31,18	4,74						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmen İstekliliği Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = ,862$; $p > .05$).

Tablo 41 Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrenci Katılımı	1-3	130	35,01	5,40	G. Arası	235,77	3	78,572	3,142	,026
	4-6	67	35,97	4,87	G. İçi	7778,37	311	25,011		
	7-9	41	36,15	4,11	Toplam	8014,10	314			
	10 ve üzeri	77	33,75	4,83						
	Total	315	35,05	5,05						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,142; p>.05$).

Tablo 42 Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

buokulda kac yıldır (i)	Buokulda kac yıldır (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_x	P
1-3 yıl	4-6 yıl	-,962	,752	,202
	7-9 yıl	-1,139	,896	,205
	10 yıl ve üzeri	1,254	,719	,082
4-6 yıl	1-3 yıl	,962	,752	,202
	7-9 yıl	-,176	,992	,859
	10 yıl ve üzeri	2,217	,836	,008
7-9 yıl	1-3 yıl	1,139	,896	,205
	4-6 yıl	,176	,992	,859
	10 yıl ve üzeri	2,393	,967	,014
10 yıl ve üzeri	1-3 yıl	-1,254	,719	,082
	4-6 yıl	-2,217	,836	,008
	7-9 yıl	-2,393	,967	,014

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğrenci katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılık 4-6 yıl çalışmış grup ile 10 ve üzeri yıl çalışmış grup grubu arasında 4-6 yıl çalışmış grup lehine, 7-9 yıl çalışmış grup ile 10 ve üzeri yıl çalışmış grup grubu arasında 7-9 yıl çalışmış grup lehine $p<.05$ seviyesinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 43 Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğt. Kulüp F.Toplam Puan	1-3	130	144,03	17,59	G. Arası	1398,79	3	466,262	1,806	,146
	4-6	67	144,37	15,15	G. İçi	80279,74	311	258,134		
	7-9	41	146,63	12,42	Toplam	81678,52	314			
	10 ve üzeri	77	140,06	15,84						
	Total	315	143,47	16,13						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları Ölçeği ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,1,806; p>.05$).

Tablo 44. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Medeni Hal	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
Sosyal Katkı	Evli	243	158,00	1,749	2	0,417
	Bekar	55	150,12			
	Diğer	17	183,50			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin medeni hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki medeni hal gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,749; sd=2; p>.05$).

Tablo 45. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	medeni hal	N	S.O.	X^2	SD	P
İşlevselliğin Kaybı	Evli	243	161,37	1,563	2	,458
	Bekar	55	148,51			
	Diğer	17	140,47			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin medeni hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki medeni hal gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,563$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 46. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	medeni hal	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğretmen İstekliliği	Evli	243	158,94	1,371	2	,504
	Bekar	55	148,17			
	Diğer	17	176,41			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin medeni hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki medeni hal gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,371$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 47. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	medeni hal	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğrenci Katılımı	Evli	243	160,18	4,643	2	,098
	Bekar	55	138,70			
	Diğer	17	189,32			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin medeni hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki medeni hal gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,643$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 48. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Medeni hal	N	S.O.	X^2	SD	P
Eğt. Kulüp F.Toplam Puan	Evli	243	160,20	3,663	2	,160
	Bekar	55	140,18			
	Diğer	17	184,26			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin medeni hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki medeni hal gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,663$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 49. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	S.O.	X^2	SD	P
Sosyal Katkı	20-24	2	150,50	5,478	5	,360
	25-29	30	136,33			
	30-34	98	146,47			
	35-39	79	165,85			
	40-44	45	167,32			
	45 ve üzeri	61	170,38			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Sosyal Katkı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,478$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 50. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	YAŞ	N	S.O.	X^2	SD	P
İşlevselliğin Kaybı	20-24	2	189,50	8,082	5	0,152
	25-29	30	190,03			
	30-34	98	168,34			
	35-39	79	148,64			
	40-44	45	149,11			
	45 ve üzeri	61	143,29			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=8,082$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 51. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	YAŞ	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğretmen İstekliliği	20-24	2	240,50	5,714	5	0,335
	25-29	30	184,53			
	30-34	98	161,32			
	35-39	79	150,98			
	40-44	45	156,51			
	45 ve üzeri	61	147,10			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,714$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 52. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	YAŞ	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğrenci Katılımı	20-24	2	239,50	2,557	5	0,768
	25-29	30	159,08			
	30-34	98	163,20			
	35-39	79	153,37			
	40-44	45	160,29			
	45 ve üzeri	61	150,75			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,557$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 53. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	YAŞ	N	S.O.	\bar{X}^2	SD	P
Eğt. Kulüp F.Toplam Puan	20-24	2	238,50	4,312	5	0,505
	25-29	30	178,00			
	30-34	98	161,89			
	35-39	79	153,85			
	40-44	45	145,69			
	45 ve üzeri	61	153,72			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,312$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 54. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mes.yıl	N	S.O.	\bar{X}^2	SD	P
Sosyal Katkı	15	23	131,02	5,054	5	,409
	6-10	109	152,29			
	11-15	102	157,62			
	16-20	35	170,81			
	21-25	21	171,88			
	26 ve üzeri	25	179,66			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,054$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 55. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mes.yıl	N	S.O.	χ^2	SD	P
İşlevselliğin Kaybı	1-5	23	183,87	11,346	5	,045
	6-10	109	175,05			
	11-15	102	137,06			
	16-20	35	157,51			
	21-25	21	153,55			
	26 ve üzeri	25	149,72			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, İşlevselliğin Kaybı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=11,346$; $sd=5$; $p<.05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okulda 1 ile 5 yıl arası çalışmış grup ile okulda 11 ile 15 yıl arası çalışmış grup arasında okulda 1 ile 5 yıl arası olan grup lehine gerçekleştiği ($U=807,500$; $z=-2,332$; $p<.020$), ve okulda 6 ile 10 yıl arası çalışmış grup ile okulda 11 ile 15 yıl arası çalışmış grup arasında okulda 6 ile 10 yıl arası olan grup lehine gerçekleştiği ($U=4260,000$; $z=-2,934$; $p<.003$) belirlenmiştir.

Tablo 56. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mes.yıl	N	S.O.	χ^2	SD	P
Öğretmen İstekliliği	1-5	23	172,74	5,921	5	,314
	6-10	109	170,01			
	11-15	102	142,18			
	16-20	35	163,61			
	21-25	21	150,50			
	26 ve üzeri	25	155,04			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmen İstekliliği altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,921$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 57. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mes.yıl	N	S.O.	χ^2	SD	P
Öğrenci Katılımı	1-5	23	150,15	7,555	5	,183
	6-10	109	174,92			
	11-15	102	144,51			
	16-20	35	164,83			
	21-25	21	156,05			
	26 ve üzeri	25	138,54			
	Total	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğrenci Katılımı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7,555$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 58. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mes.yıl	N	S.O.	χ^2	SD	P
Eğt. Kulüp F.Toplam Puan	1-5	23	166,48	5,775	5	,329
	6-10	109	170,92			
	11-15	102	141,61			
	16-20	35	160,14			
	21-25	21	154,38			
	26 ve üzeri	25	160,76			
	Total	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,775$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 59. Sosyal Katkı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	S.O.	χ^2	SD	P
Sosyal Katkı	Düz Lise	68	180,61	13,061	3	,005
	İlköğretim	146	139,19			
	Meslek Lisesi	95	172,09			
	Diğer	6	136,42			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Sosyal Katkı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=13,103$; $sd=3$; $p<.05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine

geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın düz lisede çalışan grup ile ilköğretimde çalışan grup arasında düz lisede çalışan grup lehine ($U=3689,500$; $z=-3,025$; $p<,002$) ve meslek lisesinde çalışan grup ile ilköğretimde çalışan grup arasında meslek lisesinde çalışan grup lehine ($U=5468,000$; $z=-2,777$; $p<,005$) gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 60. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	S.O.	X^2	SD	P
İşlevselliğin Kaybı	Düz Lise	68	164,81	2,599	3	,458
	İlköğretim	146	160,34			
	Meslek Lisesi	95	147,39			
	Diğer	6	191,83			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, İşlevselliğin Kaybı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,599$; $sd=3$; $p>.05$).

Tablo 61. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğretmen İstekliliği	Düz Lise	68	172,37	2,189	3	,534
	İlköğretim	146	154,23			
	Meslek Lisesi	95	153,51			
	Diğer	6	157,92			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmen İstekliliği altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,189$; $sd=3$; $p>.05$).

Tablo 62. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğrenci Katılımı	Düz Lise	68	164,38	2,133	3	,545
	İlköğretim	146	150,68			
	Meslek Lisesi	95	162,91			
	Diğer	6	186,08			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğrenci Katılımı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,133$; $sd=3$; $p>.05$).

Tablo 63. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	S.O.	X^2	SD	P
Eğt. Kulüp F.Toplam Puan	Düz Lise	68	178,18	5,585	3	,134
	İlköğretim	146	148,43			
	Meslek Lisesi	95	156,44			
	Diğer	6	186,83			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,585$; $sd=3$; $p>.05$).

Tablo 64. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	S.O.	X^2	SD	P
Sosyal Katkı	Branş Öğretmeni	202	160,93	,696	3	,874
	Sınıf Öğretmeni	78	151,92			
	Meslek Öğretmeni	26	151,92			
	İdareci	9	162,44			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Sosyal Katkı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,696$; $sd=3$; $p<.05$).

Tablo 65. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	S.O.	X^2	SD	P
İşlevselliğin Kaybı	Branş Öğretmeni	202	161,94	2,280	3	,516
	Sınıf Öğretmeni	78	153,61			
	Meslek Öğretmeni	26	135,94			
	İdareci	9	171,28			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, İşlevselliğin Kaybı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Branş gruplarının sıralamalar

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,280$; $sd=3$; $p<.05$).

Tablo 66. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğretmen İstekliliği	Branş Öğretmeni	202	162,94	2,871	3	,412
	Sınıf Öğretmeni	78	152,15			
	Meslek Öğretmeni	26	133,83			
	İdareci	9	167,72			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmen İstekliliği altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2= 2,871$; $sd=3$; $p<.05$).

Tablo 67. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğrenci Katılımı	Branş Öğretmeni	202	165,80	5,819	3	,121
	Sınıf Öğretmeni	78	138,77			
	Meslek Öğretmeni	26	164,02			
	İdareci	9	132,28			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğrenci Katılımı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2= 5,819$; $sd=3$; $p<.05$).

Tablo 68. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	S.O.	χ^2	SD	P
Eğt. Kulüp F.Toplam Puan	Branş Öğretmeni	202	164,49	3,709	3	,295
	Sınıf Öğretmeni	78	145,32			
	Meslek Öğretmeni	26	140,63			
	İdareci	9	172,33			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2= 3,709$; $sd=3$; $p<.05$).

Tablo 69. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mezuniyet	N	S.O.	χ^2	SD	P
Sosyal Katkı	Öğrt. Okulu	2	144,75	,068	4	,999
	Eğitim Enstitüsü	22	158,50			
	Eğitim Fakültesi	126	158,21			
	Fen Edebiyat Fak.	109	157,15			
	Diğer	56	159,46			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Sosyal Katkı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,068$; $sd=4$; $p>.05$).

Tablo 70. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mezuniyet	N	S.O.	X^2	SD	P
İşlevselliğin Kaybı	Öğrt. Okulu	2	247,25	3,878	4	,423
	Eğitim Enstitüsü	22	151,80			
	Eğitim Fakültesi	126	160,72			
	Fen Edebiyat Fak.	109	162,15			
	Diğer	56	143,04			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,878$; $sd=4$; $p>.05$).

Tablo 71. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mezuniyet	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğretmen İstekliliği	Öğrt. Okulu	2	146,75	5,432	4	,246
	Eğitim Enstitüsü	22	116,66			
	Eğitim Fakültesi	126	164,96			
	Fen Edebiyat fak	109	156,81			
	Diğer	56	161,29			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmen İstekliliği altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,432$; $sd=4$; $p>.05$).

Tablo 72. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mezuniyet	N	S.O.	\bar{X}^2	SD	P
Öğrenci Katılımı	Öğrt. Okulu	2	198,00	5,406	4	,248
	Eğitim Enstitüsü	22	118,82			
	Eğitim Fakültesi	126	165,46			
	Fen Edebiyat fak	109	155,82			
	Diğer	56	159,42			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,406$; $sd=4$; $p>.05$).

Tablo 73. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mezuniyet	N	S.O.	\bar{X}^2	SD	P
Eğt. Kulüp F.Toplam Puan	Öğrt. Okulu	2	232,00	3,873	4	,423
	Eğitim Enstitüsü	22	130,50			
	Eğitim Fakültesi	126	163,25			
	Fen Edebiyat fak	109	158,32			
	Diğer	56	153,72			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Mezuniyet gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,873$; $sd=4$; $p>.05$).

Tablo 74. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç yıl kulüp çal.	N	S.O.	χ^2	SD	P
Sosyal Katkı	1-5 yıl	121	155,69	2,898	5	,716
	6-10 yıl	100	151,77			
	11-15 yıl	59	175,40			
	16-20 yıl	16	159,63			
	21-25 yıl	10	145,90			
	26 ve üzeri	9	154,83			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Sosyal Katkı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,898$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 75. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç yıl kulüp çal.	N	S.O.	χ^2	SD	P
İşlevselliğin Kaybı	1-5 yıl	121	169,25	7,428	5	,191
	6-10 yıl	100	162,25			
	11-15 yıl	59	145,46			
	16-20 yıl	16	126,56			
	21-25 yıl	10	142,70			
	26 ve üzeri	9	114,61			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, İşlevselliğin Kaybı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7,428$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 76. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç yıl kulüp çal.	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğretmen İstekliliği	1-5 yıl	121	166,10	6,776	5	,238
	6-10 yıl	100	158,34			
	11-15 yıl	59	151,02			
	16-20 yıl	16	127,69			
	21-25 yıl	10	189,25			
	26 ve üzeri	9	110,28			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmen İstekliliği altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,776$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 77. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç yıl kulüp çal.	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğrenci Katılımı	1-5 yıl	121	166,65	10,144	5	,071
	6-10 yıl	100	168,52			
	11-15 yıl	59	138,87			
	16-20 yıl	16	127,94			
	21-25 yıl	10	158,90			
	26 ve üzeri	9	102,67			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğrenci Katılımı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=10,144$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 78. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç yıl kulüp çal.	N	S.O.	X^2	SD	P
Eğt. Kulüp F.Toplam Puan	1-5 yıl	121	165,03	7,131	5	,211
	6-10 yıl	100	162,87			
	11-15 yıl	59	153,92			
	16-20 yıl	16	122,09			
	21-25 yıl	10	156,95			
	26 ve üzeri	9	101,11			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,131$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 79. Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin kaç farklı kulüp çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç farklı kulüp çal.	N	S.O.	X^2	SD	P
Sosyal Katkı	1 kulüp	46	172,66	3,619	5	,606
	2 kulüp	82	150,87			
	3 kulüp	78	150,63			
	4 kulüp	44	159,55			
	5 kulüp	23	180,20			
	6 ve üzeri	42	155,79			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Sosyal Katkı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin kaç farklı kulüp çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,619$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 80. İşlevselliğin Kaybı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç farklı kulüp çal.	N	S.O.	X^2	SD	P
İşlevselliğin Kaybı	1 kulüp	46	125,40	10,577	5	,060
	2 kulüp	82	163,15			
	3 kulüp	78	178,12			
	4 kulüp	44	147,55			
	5 kulüp	23	159,57			
	6 ve üzeri	42	156,39			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, İşlevselliğin Kaybı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin kaç farklı kulüp çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=10,577$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 81. Öğretmen İstekliliği Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç farklı kulüp çal.	N	S.O.	X^2	SD	P
Öğretmen İstekliliği	1 kulüp	46	154,45	1,492	5	,914
	2 kulüp	82	156,48			
	3 kulüp	78	167,28			
	4 kulüp	44	155,89			
	5 kulüp	23	161,59			
	6 ve üzeri	42	147,88			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmen İstekliliği altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin kaç farklı kulüp çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,492$; $sd=5$; $p>.05$).

Tablo 82. Öğrenci Katılımı Altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç farklı kulüp çal.	N	S.O.	\bar{X}^2	SD	P
Öğrenci Katılımı	1 kulüp	46	134,51	13,402	5	,020
	2 kulüp	82	156,56			
	3 kulüp	78	187,37			
	4 kulüp	44	141,55			
	5 kulüp	23	162,67			
	6 ve üzeri	42	146,68			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğrenci Katılımı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin kaç farklı kulüp çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=13,402$; $sd=5$; $p<.05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın okulda 1 kulüp çalıştırmış grup ile okulda 3 kulüp çalıştırmış grup arasında okulda 3 kulüp çalıştırmış grup lehine ($U=1221,500$; $z=-2,968$; $p<,01$) ve 2 kulüp çalıştırmış grup ile okulda 3 kulüp çalıştırmış grup arasında okulda 3 kulüp çalıştırmış grup lehine ($U=2534,500$; $z=-2,272$; $p<,023$) ve 4 kulüp çalıştırmış grup ile okulda 3 kulüp çalıştırmış grup arasında okulda 3 kulüp çalıştırmış grup lehine ($U=1220,000$; $z=-2,652$; $p<,008$) ve 6 ve üzeri kulüp çalıştırmış grup ile okulda 3 kulüp çalıştırmış grup arasında okulda 3 kulüp çalıştırmış grup lehine ($U=1221,500$; $z=-2,297$; $p<,022$) gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 83. Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaç farklı kulüp çal.	N	S.O.	χ^2	SD	P
Eğt. Kulüp F.Toplam Puan	1 kulüp	46	133,71	7,939	5	,160
	2 kulüp	82	157,05			
	3 kulüp	78	177,01			
	4 kulüp	44	145,94			
	5 kulüp	23	171,04			
	6 ve üzeri	42	156,63			
	Toplam	315				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Eğitici Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin kaç farklı kulüp çalıştırdığı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7,939$; $sd=5$; $p>.05$).

3.3. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin test tekrar test güvenirliliğini belirlemek üzere N=24 olan gruba oluşan form iki hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Bu amaçla spearman korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 84 Test-Tekrar Test Güvenirliği İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	R	P
Sosyal Katkı Alt Boyutu	24	.749	.000
İşlevsellik Kaybı	24	.542	.006
Öğrenci Katılımı	24	.630	.001
Öğretmen İstekliliği	24	.737	.000
Toplam	24	.570	.004

Spearman korelasyon analizleri sonucunda her bir altboyutun iki uygulama arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir ($p<.01$).

Tüm bu değerler, ölçeğin betimlediği faktörler itibarıyla öğretmen tutumlarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceği sonucunu ortaya koymaktadır.

IV. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında gerçekleştirilen tartışmalara ve araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak hazırlanan önerilere yer verilmiştir. Ülkemiz literatüründe Öğretmenlerinin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları üzerine yapılmış bir araştırma bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarının diğer bir araştırma ile karşılaştırılma imkanı bulunmamaktadır. Bu nedenle tartışmalar eğitici kulüp çalışmalarının ya da eski adıyla eğitsel kol faaliyetlerinin işlevsellikleri, yeterlilikleri ve boş zaman değerlendirmeye katkıları gibi ilgili yazımlar da dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

4.1. SONUÇLAR

1. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin *cinsiyeti* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
2. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin *Yaş* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.
3. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin *Medeni Hal* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.
4. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin *Mezun Olunan Okul Türü (Mezuniyet)*

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

6. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin Meslekteki Yıl (kıdem) Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde İşlevselliğin Kaybı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Yıl Değişkenine Göre Farklılaştığı, söz konusu farklılığın okulda 1 ile 5 yıl arası çalışmış grup ile okulda 11 ile 15 yıl arası çalışmış grup arasında okulda 1 ile 5 yıl arası olan grup lehine gerçekleştiği ve okulda 6 ile 10 yıl arası çalışmış grup ile okulda 11 ile 15 yıl arası çalışmış grup arasında okulda 6 ile 10 yıl arası olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

7. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde Öğretmenlerin İşlevselliğin Kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Söz konusu farklılık 1-3 yıl çalışmış grup ile 10 ve üzeri yıl çalışmış grup arasında 1-3 yıl çalışmış grup lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca Öğrenci katılımı Alt Boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Söz konusu farklılık 4-6 yıl çalışmış grup ile 10 ve üzeri yıl çalışmış grup arasında 4-6 yıl çalışmış grup lehine; 7-9 yıl çalışmış grup ile 10 ve üzeri

yıl çalışmış grup arasında 7-9 yıl çalışmış grup lehine gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

8. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde Sosyal Katkı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık düz lisede çalışan öğretmenler ve ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler arasında, düz lisede çalışan öğretmenler lehine; meslek lisesinde çalışan öğretmenler ve ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler arasında, meslek lisesinde çalışan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

9. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının Öğretmenlerin Kaç Yıl Kulüp Çalıştırdığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

10. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde Öğrenci Katılımı altboyutu Puanlarının Öğretmenin Kaç Farklı Kulüp Çalıştırdığı Değişkenine Göre farklılaştığı, söz konusu farklılığın okulda 1 kulüp çalıştırmış grup ile okulda 3 kulüp çalıştırmış grup arasında okulda 3 kulüp çalıştırmış grup lehine ve 2 kulüp çalıştırmış grup ile okulda 3 kulüp çalıştırmış grup arasında okulda 3 kulüp çalıştırmış grup lehine ve 4 kulüp çalıştırmış grup ile okulda 3 kulüp çalıştırmış grup arasında okulda 3 kulüp çalıştırmış grup lehine ve 6 ve üzeri kulüp çalıştırmış grup ile okulda 3 kulüp çalıştırmış grup arasında okulda 3 kulüp çalıştırmış grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

11. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları ölçeğinin ve dört faktörünün (Öğrenci Katılımı, Öğretmen İstekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Altboyutları) puanlarının öğretmenlerin Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde Öğretmenlerin Sosyal Katkı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın zayıf imkan grubu ile iyi imkan grubu arasında iyi imkan grubu lehine; zayıf imkan grubu ile orta imkan grubu arasında orta imkan grubu lehine; orta imkan grubu ile iyi imkan grubu arasında iyi imkan grubu lehine gerçekleşmiştir. İşlevselliğin kaybı Alt Boyutu Ortalama Puanının Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın zayıf imkan grubu ile iyi imkan grubu arasında zayıf imkan grubu lehine; zayıf imkan grubu ile orta imkan grubu arasında zayıf imkan grubu lehine gerçekleşmiştir.

4.2. UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumlarında okul imkanları ile öğretmenlerin sosyal katkı boyutu arasında iyi imkan grubu lehine anlamlı bir ilişkinin olması öğretmenlerin okul imkanlarının olumlu yönde geliştirebilmeleri için gereken yardım ve teşvikleri arttırmaktadır.

2. Okul imkanlarına göre öğretmenlerin işlevsellik kaybı arasında zayıf imkan grubu lehine anlamlı bir ilişkinin olması öğretmen ve öğrencilerin eğitici kulüp çalışmalarında okul imkanlarına ilişkin sorunlarıyla ilgili ayrıntılı araştırmalar yapılmasını, bulgulara göre, hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemesini zorunlu kılmaktadır.

3. Öğretmenin okulda kaç yıldır çalıştığı değişkenine göre işlevsellik kaybı alt boyutu arasında 10 ve üzeri yıl çalışmış grup lehine anlamlı ilişkinin olması öğretmenlerin belli bir süreden sonra işlevlerini ve heyecanlarını yitirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon ve heyecanlarını üst seviyede tutmak için gerekli tedbirler alınmalıdır.

4. Öğretmenin çalıştığı okul türüne göre sosyal katkı alt boyutu arasında anlamlı ilişkinin olması her okul türünün farklı bir sosyal yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

5. Öğretmenin kaç farklı kulüp çalıştırdığı değişkenine göre öğrenci katılımı alt boyutu arasında 3 kulüp çalıştırmış grup arasında anlamlı ilişkinin olması bu konuda ideal kulüp sayısının 3 olduğunu göstermektedir.

6. Öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumlarının en üst düzeye çıkarma koşulları tespit edilerek yeniden yapılanma sürecine gidilmelidir. Böylece amacına uygun sosyal etkinlikler hem öğrenci hem de öğretmen verimini olumlu yönde etkileyerek eğitime büyük bir katkı sağlanmış olacaktır.

4.3. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

1. Okul imkanlarına göre öğretmenlerin sosyal katkı boyutu arasındaki ilişki bir araştırma konusu olabilir.

2. Okul imkanlarına göre öğretmenlerin işlevsellik boyutu arasındaki ilişki ayrıca araştırma konusu olabilir.

3. Öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları ile yönetici tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

4. Öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumlarının öğrenci başarısına etkileri araştırılabilir.

5. Öğretmenlerin eğitici kulüp çalışmalarına ilişkin tutumlarının öğretmen başarısına etkileri araştırılabilir.

6. Bu araştırma farklı şehirlerde yaşayan öğretmenlerle de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abadan, M.; "Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyetleri", A. Ü. Yayını, Ankara, 1961
- Açıkgöz, K.Ü. "Etkili Öğrenme ve Öğretme". 2. Baskı.: Kanyılmaz Matbaası. İzmir, 1998
- Albayrak M., Yıldız A., Berber .K, Büyükkasap E. ""İlköğretimde Ders Dışı Etkinlikler Ve Bunlarla İlgili Öğrenci Davranışları Hakkında Velilerin Görüşleri Kastamonu Eğitim Dergisi 13-18, Cilt:12 No:1 Ağrı 2004
- Alıciguzel, İ "İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim", Özyayın Matbaası. İstanbul, 1973
- Aslan, N.. "Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Değerlendirme Eğilimi- Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Karşılaştırmalı Bir Araştırma". D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 1994
- Arslantas, Ö." İlkokullarda Eğitici Kol Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar" ” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Adana, 1989
- Aydoğan F. "Medya ve Serbest Zaman". Om Yayınevi, İstanbul,. 2000
- Bakır,M.,”Rekreasyon Ve Turizm İlişkilerinin Politikaları”, Doktora Tezi, HSEK Yayını, İstanbul, 1993
- Başal, H.A.” Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği Ve Geçerliliği” Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XIV, Sayı: 1, Bursa, 2001
- Binbaşoğlu, C. Okulda Ders Dışı Etkinlikler. MEB Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2000
- Binbaşoğlu,C. Genel Öğretim Bilgisi, Binbaşoğlu Yayınevi,Ankara,1988
- Binbaşoğlu C.”Eğitim Psikolojisi” Kadıoğlu matbaası Ankara, 1992
- Binbaşoğlu, C. "Ders Dışı Etkinliklerin Değerlendirilmesi", Çağdaş Eğitim. Sayı:97, Ankara, 1985
- Binbaşoğlu, C. "Ders Dışı Etkinliklerin Niteliği, Önemi ve Değeri", Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 108. Ankara, 1986.
- Bursahoğlu Z., "Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama" 5.Baskı.:Pegem Yayınlan, Ankara, 1991
- Büyüköztürk. Ş. Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı: 32 Güz, 2002.

- Can, N. “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları”, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:16, s.103-119, Kayseri, 2004
- Çağlar D.”Yaratıcı Çocuklar Ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi” Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1 Erkam Matbaası İstanbul, 2004
- Çakıroğlu H.” Rekreasyon; Beden Eğitimi Dersi Ve Diğer Dersler Açısından Okullarda Ders Dışı Faaliyetlerin Durumu Eğitsel Kollar Ve Fonksiyonları” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi İstanbul, 1998
- Çelik, V. “Sınıf Yönetimi”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003
- Canbay, A.” Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Okullarındaki Müzik Kollarının İşlerliği” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 2000
- Cüceloğlu, D. “İnsan ve Davranışı”. 4. Baskı.: Remzi Kitabevi Yayınlan, İstanbul, 1993
- Demirtaş, A. “Temel Eğitimimizin Temel Sorunları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:3, Ankara,1988.
- Duruhan, K., Demir, S.” Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarındaki Eğitici Kol Çalışmalarının Amaçlarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri” Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 19 Yıl : 2005
- Ekici, S.. Yükseköğretim Gençliğinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları Ve Turizme Katılımları Üzerine Bir Araştırma.Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.Beden Eğitimi Ve Spor Ana Bilim Dalı.Ankara, 1997
- Ekmekci, A. “İlköğretim Okulları 1. Kademedeki Eğitici Kol Çalışmalarının Yeterlilik Düzeyi” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Zonguldak, 2006
- Er, M. “Ankara İli Çubuk İlçesindeki ailelerin ev ekonomisi çalışmaları ve bu çalışmaların aile bütçesine katkısı üzerine bir araştırma”. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara, 1994
- Eren, E, Yönetim Ve Organizasyon, İstanbul Üniversitesi Yayını, İstanbul, 1993
- Ergin, D. E. “Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlilik”, M.Ü. A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:7.İstanbul, 1995
- Eryaşar M.S.” Bireylerin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Faaliyetlerinin Aile Ekonomisine Katkısı” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Ankara, 2007

- Gökalp H.” Gençliğin Boş Zamanlarını Değerlendirmesinde Spor Faaliyetlerinin Yeri Ve Önemi” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi Elazığ, 2007
- Gökdeniz A, Hacıoğlu N, Dinç Y. "Örnek Animasyon Uygulamaları". Boş Zaman & Rekreasyon Yönetimi. (Editör: Gökdeniz A.), Detay Yayıncılık, Ankara, 2003
- Gökmen, H. , Açıklan, A. , Koyuncu, N. , Saydar, Z. “Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri Kendilerini Gerçekleştirme Düzeyleri” MEGSB Milli Eğitim Basımevi. Ankara, 1985
- Gözyayın G.” Orta Öğretim Kurumlarının Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerinin Serbest Zamanlarının Değerlendirme Tercihleri Ve Bu Tercihler Üzerinde Sosyo-Ekonomik Yapılarının Etkilerinin İncelenmesi” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Kocaeli Üniversitesi Kocaeli, 2001
- Gülbahçe Ö. “Boş Zamanları Değerlendirme Alışkanlıkları” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Erzurum, 1996
- Gündüz, H.E.” Eğitici Kol Çalışmalarının Etkililiği İle İlgili Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Ankara, 1997
- Hazar A. “Rekreasyon ve Animasyonlar”. Detay Yayıncılık 2.Baskı, Ankara, 2003.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu Y. “Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetler Problem Alanları”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:14, no:1, s.333-338, Kastamonu, 2006
- Hesapçıoğlu, M. “Öğretim İlke ve Yöntemleri (Eğitim Programları ve Öğretim). Beta Yayıncılık, İstanbul, 1994.
- Hesapçıoğlu, M., Öğretim İlke ve Yöntemleri, Beta Yayınlan, İstanbul, 1994.
- Kaptan, Saim. Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri. Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara, 1998
- Karaköy, F.Ö.” İlköğretim Okullarında Eğitsel Kol Çalışmaları” Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Ankara, 1995
- Karaküçük S. “Rekreasyon ve Dağcılığın Rekreasyon Olarak Değeri” I. Yüksek İrtifa ve Spor Bilimleri Kongresi. 30 Ekim - 2 Kasım Ankara, 1991
- Karaküçük S.”Rekreasyon (Boş Zamanları Değerlendirme). Seren Matbaası, Ankara, 1995
- Karaküçük S. “Boş Zamanlan Değerlendirme, Kavram Kapsam ve Bir Araştırma. Rekreasyon” Seren Ofset (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara, 1997
- Karaküçük S. Boş Zamanlan Değerlendirme. Rekreasyon. Bağırman Yayınevi (3.Baskı), Ankara, 1999

- Kantarcıoğlu, S. “Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Rehberlik” MEB Yayınları, İstanbul, 1998
- Karasar, N. “Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler”, Nobel Yayınevi Ankara, 1999
- Kaya, S.. “Yetiştirme Yurtlarında Kalan Gençlerin Boş Zaman Değerlendirme Eğilimi ve Etkinliklerin Sosyalleşmesi”. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara 2003
- Kılbaş Ş. Adana İli Liselerinde Eğitsel Kol Çalışmalarının Durumuna İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri” Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 6, Cilt 6, Yıl 2000. Adana
- Kılbaş Ş.. Gençlik ve Boş zaman Değerlendirme. Anaca Yayınları, Adana. 2001
- Kılbaş, Ş. “Varoluşçu Eğitim Felsefesi Açısından Eğitsel Etkinlikler” Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (19):32, Adana 2000.
- Kırdar, A. “İlköğretim Okulları 1. Kademe Eğitici Kol Çalışmalarının Yeterlilik Düzeyi” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sakarya 2002
- Kıncal, R “Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları”. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2000.
- Köse E. “ İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinlikleri Tercih Etme Nedenleri” XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Malatya 2004
- Köse, E. “Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarında Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Altyapı Olanakları İle İlgili Bir Ön Araştırma”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, Yıl:2003, Sayı:7, Erzurum.
- Köknel, Ö. “İnsanı Anlamak”, 4. Baskı, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1993,
- Köknel Ö. “Cumhuriyet Gençliği ve Sorunları”. Cem Yayınevi, İstanbul. 1979
- Köktaş Ş.K. ”Rekreasyon Boş Zamanı Değerlendirme”. Nobel Yayın Dağıtım (Geliştirilmiş 3. Baskı), Ankara. 2004
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği
- Nurettin E., . Boş Zamanlar Sorunu, Gençlik Ve Spor Bakanlığı Yayını, Atak Matbaası, Ankara. 1973
- Otrar M.”Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı Ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki” Yayınlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul, 2006

- Özdoğan,A. “Eğitsel Kol Çalışmalarının Sınıfa Etkisi” 2003.
http://egitirim.inonu.edu.tr/Aozdogan_ekc.htm 19. 05. 2008, 21: 25’te indirildi.
- Özdoğan B.“Çocuk ve Oyun” Anı Yayıncılık Ankara 2004
- Ozenci, S. “ İlköğretimde Eğitici Öğrenci Sosyal Kol Çalışmalarının Durumu”
Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi İstanbul 1997
- Özmaden, M. “Yükseköğretim Kredi Ve Yurtlar Kurumunda İkamet Eden Öğrencilerin
Serbest Zaman Faaliyetlerini Değerlendirme Sorunları”. Yüksek Lisans Tezi.Gazi
Üniversitesi.Ankara1997
- Özgüven, İ.E.,”Psikolojik testler”: Yeni Doğu Matbaası. Ankara ,1994
- Özgüven, İ. E. “Bireyi Tanıma Teknikleri” PDREM Yayınları. Ankara,1998
- Özgüven İ.E.,” Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik” Sistem Ofset Ankara
2000
- Sahan, S.” İlköğretim Okullarında Eğitici Çalışmaların Değerlendirilmesi” Yayınlanmış
Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Ankara 1995
- Şahin, Ş. “İlköğretim okulları I. Kademe (İlkokullarda) Eğitici Kol Çalışmalarının
Yeterliliği” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Konya 1995
- Seçgin H. “Ortaöğretim Kurumlarında Eğitsel Kol Çalışmalarının Bos Zaman
Değerlendirmesine Katkıları” Yayınlanmış Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi
İzmir 1996
- Sencer, Y. “Türkiye’de Kentleşme”, KB Yayını, Ankara, 1979
- Söker, V.” İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Okullardaki Rehberlik
Servisinden Beklentileri” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi
Ankara, 2007
- Sürer A. “İş Stresi”Balıkesir Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir. 2001
- Taşmektepligil Y. “Sporun Yaygınlaştırılmasında Semt Sahalarının Etkileri”. (Marmara
Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul 1995.
- Tekin, H., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı, Ankara. 1993
- Tezbaşaran, A. A., Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, TPD Yayınları, Ankara
1996.
- Tezcan, M., “Sosyolojik Açından Boş Zamanların Değerlendirilmesi”, A.Ü. Yayını
no:16, Ankara, 1982

- Tezcan, M. “Çocuk, Çalışma Yaşamı ve Boş Zaman Uğraşları”, Çocuk ve Eğitim. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1980.
- Tezcan, M., “Eğitim Sosyolojisine Giriş”, A.Ü. Eğitim Yayınları, Ankara, 1982
- Tezcan, M., “Boş Zamanlar Sosyolojisi”, A.Ü.E.B.F. Yayınlan, No: 174, Ankara, 1993
- Tezcan, M., “Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi”, Atilla Kitapevi, Ankara, 1994
- Timurlenk, M.” İlköğretim Okullarında Eğitsel Kol Etkinliklerinin Yönetimi“ Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir 1988
- Tunçel E.F.” Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıklarında Sporun Yeri” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Ege Üniversitesi İzmir 1999
- Turgut, M.F. “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları” Gül yayınları Ankara 1997
- Ünver, O.vd. “12-24 Yaş Gençleri Sosyo-Ekonomik Sorunları” M.E.G.S.B. Yayını, G.Ü.B.Y. Matbaası 1986
- Tetik V.” Genel Liselerde Sosyal Etkinliklerin Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi İstanbul 2008
- Yagmur R.” Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri İle Farklı Bölümlerdeki Öğrencilerin Serbest Zaman Aktivitelerinin Karşılaştırılması” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyon 2006
- Yalçın M. “Beden Eğitimi ve Sporun Milli Eğitim Bütünlüğü İçerisindeki Yeri”. (1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, 9-12 Aralık 1991, İzmir), MEB Basım Evi, Ankara. 1992
- Yıldırım, C.”Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”: ÖSYM yayınları, Ankara 1999
- Yeşilyaprak, B., , “Eğitimde Rehberlik Hizmetleri”, Nobel Yay. Dağ., Ankara 2006
- DPT Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. 1995
- G.S.G.M. . Kalkınma Planlarında Spor, T.C. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, Ankara 1990
- G.S.G.M. “Türk Gençliği ve Sporunun Hizmetinde 60 Yıl”, T.C .Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, Ankara. 1989
- (1) Satrancın Yararları
- http://www.isparta.tsf.org.tr/menu/satranc_yararlari.htm (TSF Eğitim Kurulu Tarafından Hazırlanmıştır) adresinden 11.09.2008 tarihinde saat 20:10'ta indirilmiştir.

(2) Eğitimde Satranç Araştırmasının Özeti

<http://www.eczacibasi.com.tr/channels/12.asp?id=694> adresinden 11.09.2008 tarihinde saat 22:40'ta indirilmiştir.

EKLER

EK-1 GÜVENİRLİK ANALİZLERİ (1)

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (I) Sonuçları

Cronbach's Alpha	N of Items
,849	51

Madde Toplam İstatistikleri (1)

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
a1	177,90	341,130	,219	,848
a2	177,90	339,796	,246	,847
a3	177,24	335,114	,409	,844
a4	177,42	336,091	,405	,844
a5	177,98	337,872	,300	,846
a6	177,27	341,172	,335	,846
a7	178,15	338,764	,282	,847
a8	178,26	339,493	,265	,847
a9	178,13	342,907	,159	,850
a10	177,87	343,196	,179	,849
a11	177,96	336,148	,356	,845
a12	177,91	338,447	,285	,847
a13	178,55	340,542	,206	,849
a14	177,80	335,110	,344	,845
a15	178,01	342,716	,192	,848
a16	177,66	337,874	,389	,845
a17	177,30	335,871	,403	,844
a18	178,25	347,222	,065	,852
a19	177,63	335,086	,417	,844
a20	177,96	337,119	,332	,846
a21	178,16	342,843	,152	,850
a22	177,73	336,401	,408	,844
a23	177,37	334,456	,473	,843
a24	178,02	339,901	,274	,847
a25	177,26	334,265	,511	,843
a26	177,58	333,390	,417	,844
a27	177,60	337,463	,353	,845
a28	177,40	333,897	,468	,843

a29	177,94	338,802	,276	,847
a30	177,86	342,273	,218	,848
a31	178,20	343,428	,161	,849
a32	177,45	337,000	,383	,845
a33	177,46	335,198	,435	,844
a34	177,61	334,697	,413	,844
a35	177,71	333,333	,449	,843
a36	177,24	338,994	,415	,845
a37	178,00	345,545	,141	,849
a38	177,76	336,628	,353	,845
a39	177,77	340,478	,278	,847
a40	177,87	336,347	,355	,845
a41	178,55	341,459	,198	,849
a42	177,85	343,853	,168	,849
a43	178,20	338,237	,280	,847
a44	177,81	347,265	,089	,850
a45	177,47	336,721	,365	,845
a46	177,44	347,865	,113	,849
a47	177,35	341,718	,258	,847
a48	177,90	338,698	,282	,847
a49	177,67	349,999	,029	,851
a50	178,04	337,425	,328	,846
a51	178,34	337,391	,289	,847

EK-2 GÜVENİRLİK ANALİZLERİ (1I)

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (II) Sonuçları

Cronbach's Alpha	N of Items
,856	46

Madde Toplam İstatistikleri (2)

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
a1	161,14	311,598	,228	,856
a2	161,14	310,237	,257	,855
a3	160,48	305,614	,426	,851
a4	160,66	307,512	,395	,852
a5	161,22	309,161	,292	,854
a6	160,51	312,034	,335	,854
a7	161,39	309,608	,285	,854
a8	161,50	310,436	,264	,855
a10	161,11	313,749	,184	,856
a11	161,20	307,256	,355	,853
a12	161,15	309,197	,291	,854
a13	161,79	311,531	,203	,856
a14	161,04	305,664	,357	,853
a15	161,25	313,418	,195	,856
a16	160,90	309,080	,383	,853
a17	160,54	306,307	,422	,852
a19	160,88	306,179	,418	,852
a20	161,20	308,675	,318	,854
a22	160,97	307,907	,395	,852
a23	160,61	305,704	,470	,851
a24	161,26	310,720	,277	,854
a25	160,50	305,092	,522	,850
a26	160,83	303,985	,433	,851
a27	160,84	308,119	,363	,853
a28	160,64	304,951	,472	,851
a29	161,18	309,907	,272	,855
a30	161,10	313,085	,218	,856
a31	161,44	314,534	,152	,857
a32	160,70	308,092	,382	,852
a33	160,70	306,267	,436	,851
a34	160,85	305,781	,414	,852

a35	160,95	304,160	,459	,851
a36	160,49	310,200	,407	,852
a37	161,24	316,809	,124	,857
a38	161,00	308,169	,340	,853
a39	161,01	311,538	,273	,854
a40	161,11	307,344	,357	,853
a41	161,79	312,531	,192	,857
a42	161,09	315,307	,149	,857
a43	161,44	309,075	,283	,854
a45	160,71	307,479	,373	,853
a46	160,68	318,956	,095	,857
a47	160,59	312,211	,268	,855
a48	161,15	309,252	,292	,854
a50	161,28	308,559	,325	,853
a51	161,58	308,181	,294	,854

EK-3 GÜVENİRLİK ANALİZLERİ (I11)

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (III) Sonuçları

Cronbach's Alpha	N of Items
,860	41

Madde Toplam İstatistikleri (3)

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
a1	144,40	277,897	,250	,859
a2	144,41	276,675	,278	,858
a3	143,75	272,642	,440	,854
a4	143,92	275,230	,385	,856
a5	144,49	277,079	,275	,858
a6	143,77	278,927	,345	,857
a7	144,65	277,074	,279	,858
a8	144,77	277,747	,262	,858
A10	144,37	280,146	,202	,860
A11	144,46	274,581	,357	,856
a12	144,41	276,842	,281	,858
a13	145,05	278,762	,201	,860
a14	144,30	273,200	,356	,856
a15	144,51	279,932	,209	,859
a16	144,17	276,688	,373	,856
a17	143,80	273,989	,416	,855
a19	144,14	273,305	,428	,855
a20	144,46	276,587	,301	,857
a22	144,23	275,518	,387	,856
a23	143,87	273,022	,476	,854
a24	144,52	277,633	,285	,858
a25	143,77	272,013	,544	,853
a26	144,09	271,088	,446	,854
a27	144,11	274,893	,380	,856
a28	143,90	272,214	,481	,854
a29	144,44	277,305	,268	,858
a30	144,37	280,596	,206	,859
a32	143,96	276,097	,362	,856
a33	143,97	273,875	,432	,855

a34	144,12	273,550	,406	,855
a35	144,22	271,864	,455	,854
a36	143,75	277,660	,399	,856
a38	144,27	275,769	,332	,857
a39	144,27	278,454	,280	,858
a40	144,38	274,701	,358	,856
a43	144,70	277,158	,262	,858
a45	143,98	275,175	,364	,856
a47	143,85	279,335	,269	,858
a48	144,41	277,007	,279	,858
a50	144,54	275,739	,329	,857
a51	144,84	275,399	,297	,858

ALPHAYI DÜŞÜREN MADDE YOK. ELEMENE GEREK YOK. FAKTÖRE GEÇİLDİ..

EK 4 Madde faktör Korelasyonları, Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Ayırdedicilik Analizi

Maddeler	Madde faktör Korelasyonları		Madde Toplam Korelasyonları		Madde Ayırdedicilik Analizi		
	r (Pearson)	p	r (Pearson)	p	sd	t	p
FAKTÖR 1							
1Kulüp çalışmaları, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığını düşünüyorum	,746	p<.001	,310	p<.001	168	-33,006	p<.001
10Kulüp çalışmaları öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor	,719	p<.001	,255	p<.001	168	-29,414	p<.001
2Kulüp faaliyetleri okulunuzun tanıtılmasında etkilidir.	,698	p<.001	,336	p<.001	168	-33,905	p<.001
39Kulüp çalışmaları öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartıyor	,736	p<.001	,328	p<.001	168	-25,031	p<.001
15Kulüp çalışmaları öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiriyor.	,755	p<.001	,259	p<.001	168	-32,384	p<.001
27Kulüp çalışmaları öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir	,771	p<.001	,426	p<.001	168	-28,384	p<.001
24Kulüplere katılan öğrencilerin zamanla ilgileri belirgin olarak artıyor.	,708	p<.001	,334	p<.001	168	-28,511	p<.001
30Kulüpler öğrencilerin ilgisini çekmiyor	-,187	p<.001	,272	p<.001	168	-32,159	p<.001
16Bütün kulüpleri ve faaliyet alanlarını sınıfıma iyice tanıtmaya özen gösteririm.	,580	p<.001	,404	p<.001	168	-23,331	p<.001
22Kulüp çalışma programları hazırlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içerik oluştururum	,578	p<.001	,425	p<.001	168	-25,090	p<.001
FAKTÖR2							
51Rehberi olduğum kulüplerde çalışmaları sadece kâğıt üzerinde yürüttüğüm oldu.	,635	p<.001	,369	p<.001	168	-36,932	p<.001
13Karar vermem gerektiğinde beni en az yoracak bir kulüp seçerim	,578	p<.001	,279	p<.001	168	-38,593	p<.001
50Kulüp çalışmalarında öğretmenler yeterince çaba göstermiyorlar.	,551	p<.001	,393	p<.001	168	-35,873	p<.001
48Kulüp çalışmaları'na bana görev verildiği için katılıyorum	,643	p<.001	,345	p<.001	168	-37,952	p<.001
20Kulüp çalışmalarının kendisinden	,627	p<.001	,364	p<.001	168	-36,871	p<.001

Maddeler	Madde faktör Korelasyonları		Madde Toplam Korelasyonları		Madde Ayırdedicilik Analizi		
	r (Pearson)	p	r (Pearson)	p	sd	t	p
beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum	,576	p<.001	,348	p<.001	168	-37,868	p<.001
7Kulüplerde kontrol yok	,576	p<.001	,348	p<.001	168	-37,868	p<.001
8Öğretmenler kulüplerde kendilerinden ne beklediğini bilmiyor.	,538	p<.001	,333	p<.001	168	-37,429	p<.001
43Kulüplerdeki çalışmalar ilgili olmayan öğretmenlerin zoraki yaptırmaya çalıştığı etkinliklerdir.	,636	p<.001	,335	p<.001	168	-38,886	p<.001
14Ekstra çalışmalar ücretlendirilirse çalışmalarda daha fazla gayret gösteririm	,432	p<.001	,421	p<.001	168	-38,778	p<.001
35Öğrencilerin yıl boyunca kulüp çalışmalara katılımlarını sürdürmek zordur..	,567	p<.001	,514	p<.001	168	-31,131	p<.001
12Dönem başında evrak, rapor ve faaliyetlerin çoğunu internetten indiriyorum	,452	p<.001	,346	p<.001	168	-39,156	p<.001
29Eşit dağılım olsun diye öğrencileri istemedikleri kulüplere yönlendirdiğim olur	,510	p<.001	,339	p<.001	168	-37,515	p<.001
40Öğrenciler devamsızlık yaptıkları için faaliyetler amacına ulaşamıyor	,494	p<.001	,420	p<.001	168	-38,305	p<.001
FAKTÖR 3							
23Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle kulüp faaliyetlerinin kalitesini artırmak gerekir	,735	p<.001	,516	p<.001	168	-20,730	p<.001
25Çalışmalar için bir kılavuz kitap olsa yararlanırım.	,716	p<.001	,579	p<.001	168	-17,670	p<.001
38Kulüp rehberliği ile ilgili hizmet-içi eğitimlere veya seminerlere katılmak isterim	,621	p<.001	,384	p<.001	168	-28,593	p<.001
36Okullarda kulüp ve rehberlik çalışmaları koordinasyon içinde yürütülmelidir	-,596	p<.001	,443	p<.001	168	-15,479	p<.001
47Okul dışından uzman eğitici getirilirse kulüp çalışmaları daha cazip olur	,482	p<.001	,320	p<.001	168	-23,310	p<.001
26Öğretmen sayısının artması kulüp faaliyetlerini kolaylaştırır.	,600	p<.001	,495	p<.001	168	-36,237	p<.001
19Kulüp çalışmalarına velilerin de ilgi	,613	p<.001	,473	p<.001	168	-25,030	p<.001

Maddeler	Madde faktör Korelasyonları		Madde Toplam Korelasyonları		Madde Ayırdedicilik Analizi		
	r (Pearson)	p	r (Pearson)	p	sd	t	p
göstermesi için çalışmalar yapmak gerekir.							
33Başarılar ödüllendirilirse kulüp çalışmalarında daha fazla gayret gösteririm	,489	p<.001	,480	p<.001	168	-27,495	p<.001
FAKTÖR 4							
17Kulüp çalışmaları için sadece istekli öğrenciler alınmalıdır.	,659	p<.001	,465	p<.001	168	-21,698	p<.001
3Sadece istekli öğrenciler alınsa faaliyetlerin kalitesi artar	,618	p<.001	,489	p<.001	168	-17,888	p<.001
34Kulüp çalışmaları öğrenciler için zorunlu olmamalıdır.	,596	p<.001	,462	p<.001	168	-34,053	p<.001
6Karar alırken öğrencilerin fikirlerini dikkate alırım	,445	p<.001	,385	p<.001	168	-17,547	p<.001
45Kulüp çalışmaları öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	,550	p<.001	,426	p<.001	168	-31,462	p<.001
32Kulüpler kalabalıklaştıkça faaliyette bulunmak zorlaşır.	,519	p<.001	,415	p<.001	168	-22,912	p<.001
5Kulüp çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dönük olmadığımı düşünüyorum	,541	p<.001	,331	p<.001	168	-35,944	p<.001
28Öğrenciler kulüp seçerken sevmedikleri öğretmenin rehberlik yaptığı kulübü tercih etmekten kaçınıyor	,540	p<.001	,525	p<.001	168	-24,787	p<.001
4Bir ders saatinde öğrenciyle yeterince iletişim ve etkileşim olmuyor	,517	p<.001	,436	p<.001	168	-22,643	p<.001
TOPLAM PUAN							

EK 5 EKÇ Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı hazırlamakta olduğum, “Eğitsel kulüp çalışmalarına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği” konusundaki yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Ankette iki bölüm mevcuttur. Birinci bölümde kişisel durumunuzla ilgili, ikinci bölümde Eğitsel kulüp çalışmalarına ilişkin öğretmen tutumları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Sorulara samimi ve tarafsız olarak yanıt vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için oldukça önemlidir. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen aşağıdaki soruların hiçbirisini boş bırakmadan yanıtlayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur. Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tuncay KILIÇARSLAN

Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda kişisel durumunuza uygun olan seçenekleri işaretleyerek boşlukları doldurunuz.

1. Yaşınız:	<input type="radio"/> 20-24 <input type="radio"/> 35-39	<input type="radio"/> 25-29 <input type="radio"/> 40-44	<input type="radio"/> 30-34 <input type="radio"/> 45 ve üzeri
2. Meslekteki kaçınıcı yılınız:	<input type="radio"/> 1-5 <input type="radio"/> 16-20	<input type="radio"/> 6-10 <input type="radio"/> 21-25	<input type="radio"/> 11-15 <input type="radio"/> 25 ve üzeri
3. Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Erkek	<input type="radio"/> Bayan	
4. Çalıştığımız okul türünüz:	<input type="radio"/> Düz Lise <input type="radio"/> Meslek Lisesi	<input type="radio"/> İlköğretim <input type="radio"/> Diğer	
5. Göreviniz :	<input type="radio"/> Branş Öğretmeni <input type="radio"/> Meslek Öğretmeni	<input type="radio"/> Sınıf Öğretmeni <input type="radio"/> İdareci	
6. Mezuniyet :	<input type="radio"/> Öğretmen Okulu <input type="radio"/> Fen Edebiyat Fakültesi	<input type="radio"/> Eğitim Enstitüsü <input type="radio"/> Diğer	<input type="radio"/> Eğitim Fakültesi
7. Meslek hayatınızda kaç yıl Eğitici Kulüp çalıştınız :	<input type="radio"/> 1-5 <input type="radio"/> 16-20	<input type="radio"/> 6-10 <input type="radio"/> 21-25	<input type="radio"/> 11-15 <input type="radio"/> 25 ve üzeri
8. Meslek hayatınızda kaç farklı Eğitici Kulüp çalıştınız:	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 6 ve üzeri
9. Medeni Haliniz:	<input type="radio"/> Evlü	<input type="radio"/> Bekar	<input type="radio"/> Diğer (Ayrı yaşıyor, Eşi ölmüş, Boşanmış)
10, Halen bulunduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?	<input type="radio"/> 1-3 <input type="radio"/> 4-6	<input type="radio"/> 7-9	<input type="radio"/> 10 ve üzeri
11. Genel olarak okulunuzun imkânları hakkındaki kanaatiniz:	<input type="radio"/> Zayıf	<input type="radio"/> Orta	<input type="radio"/> İyi

Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1Kulüp çalışmaları, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığımı düşünüyorum.					
2Kulüp faaliyetleri okulunuzun tanıtılmasında etkilidir.					
3Sadece istekli öğrenciler alınsa faaliyetlerin kalitesi artar					
4Bir ders saatinde öğrenciyle yeterince iletişim ve etkileşim olmuyor					
5Kulüp çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dönük olmadığını düşünüyorum					
6Karar alırken öğrencilerin fikirlerini dikkate almırım					
7Kulüplerde kontrol yok					
8Öğretmenler kulüplerde kendilerinden ne beklediğini bilmiyor.					
10Kulüp çalışmaları öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor.					
11Öğrencileri kulüplere yönlendirirken rehber öğretmenlerle işbirliği yaparım					
12Dönem başında evrak, rapor ve faaliyetlerin çoğunu internetten indiriyorum					
13Karar vermem gerektiğinde beni en az yoracak bir kulüp seçerim					
14Ekstra çalışmalar ücretlendirilirse çalışmalarda daha fazla gayret gösteririm					
15Kulüp çalışmaları öğrencileri araştırma yapmaya yönlüyor.					
16Bütün kulüpleri ve faaliyet alanlarını sınıfıma iyice tanıtmaya özen gösteririm.					
17Kulüp çalışmaları için sadece istekli öğrenciler alınmalıdır.					
19Kulüp çalışmalarına velilerin de ilgi göstermesi için çalışmalar yapmak gerekir.					
20Kulüp çalışmalarının kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasını zor olduğunu düşünüyorum					
22Kulüp çalışma programları hazırlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içerik oluştururum					
23Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle kulüp faaliyetlerinin kalitesini artırmak gerekir.					
24Kulüplere katılan öğrencilerin zamanla ilgileri belirgin olarak artıyor.					
25Çalışmalar için bir kılavuz kitap olsa yararlanırım.					
26Öğretmen sayısının artması kulüp faaliyetlerini kolaylaştırır.					
27Kulüp çalışmaları öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir					
28Öğrenciler kulüp seçerken sevmedikleri öğretmenin rehberlik yaptığı kulübü tercih etmekten kaçınıyor					
29Eşit dağılım olsun diye öğrencileri istemedikleri kulüplere yönlendirdiğim olur					
30Kulüpler öğrencilerin ilgisini çekmiyor					
32Kulüpler kalabalıklaştıkça faaliyette bulunmak zorlaşır.					
33Başarılar ödüllendirilirse kulüp çalışmalarında daha fazla gayret gösteririm					
34Kulüp çalışmaları öğrenciler için zorunlu olmamalıdır.					
35Öğrencilerin yıl boyunca kulüp çalışmalara katılımlarını sürdürmek zordur.					
36Okullarda kulüp ve rehberlik çalışmaları koordinasyon içinde yürütülmelidir.					
38Kulüp rehberliği ile ilgili hizmet-içi eğitimlere veya seminerlere katılmak isterim					
39Kulüp çalışmaları öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartıyor					
40Öğrenciler devamsızlık yaptıkları için faaliyetler amacına ulaşmıyor					

Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
43Kulüplerdeki çalışmalar ilgili olmayan öğretmenlerin zoraki yaptırmaya çalıştığı etkinliklerdir.					
45Kulüp çalışmaları öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.					
47Okul dışından uzman eğitici getirilirse kulüp çalışmaları daha cazip olur					
48Kulüp çalışmaları'na bana görev verildiği için katılıyorum					
50Kulüp çalışmalarında öğretmenler yeterince çaba göstermiyorlar.					
51Rehberi olduğum kulüplerde çalışmalarını sadece kâğıt üzerinde yürüttüğüm oldu.					

EK 6 Pilot Uygulamada Kullanılan Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği (Taslak)

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı hazırlamakta olduğum, “Eğitsel kulüp çalışmalarına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği” konusundaki yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Ankette iki bölüm mevcuttur. Birinci bölümde kişisel durumunuzla ilgili, ikinci bölümde Eğitsel kulüp çalışmalarına ilişkin öğretmen tutumları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Sorulara samimi ve tarafsız olarak yanıt vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için oldukça önemlidir. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen aşağıdaki soruların hiçbirisini boş bırakmadan yanıtlayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur. Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tuncay KILIÇARSLAN

Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda kişisel durumunuza uygun olan seçenekleri işaretleyerek boşlukları doldurunuz.

1. Yaşınız:	<input type="radio"/> 20-24 <input type="radio"/> 35-39	<input type="radio"/> 25-29 <input type="radio"/> 40-44	<input type="radio"/> 30-34 <input type="radio"/> 45 ve üzeri
2. Meslekteki kaçınıcı yılınız:	<input type="radio"/> 1-5 <input type="radio"/> 16-20	<input type="radio"/> 6-10 <input type="radio"/> 21-25	<input type="radio"/> 11-15 <input type="radio"/> 25 ve üzeri
3. Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Erkek	<input type="radio"/> Bayan	
4. Çalıştığınız okul türünüz:	<input type="radio"/> Düz Lise <input type="radio"/> Meslek Lisesi	<input type="radio"/> İlköğretim <input type="radio"/> Diğer	
5. Göreviniz :	<input type="radio"/> Branş Öğretmeni <input type="radio"/> Meslek Öğretmeni	<input type="radio"/> Sınıf Öğretmeni <input type="radio"/> İdareci	
6. Mezuniyet :	<input type="radio"/> Öğretmen Okulu <input type="radio"/> Fen Edebiyat Fakültesi	<input type="radio"/> Eğitim Enstitüsü <input type="radio"/> Diğer	<input type="radio"/> Eğitim Fakültesi
7. Meslek hayatınızda kaç yıl Eğitici Kulüp çalıştırdınız :	<input type="radio"/> 1-5 <input type="radio"/> 16-20	<input type="radio"/> 6-10 <input type="radio"/> 21-25	<input type="radio"/> 11-15 <input type="radio"/> 25 ve üzeri
8. Meslek hayatınızda kaç farklı Eğitici Kulüp çalıştırdınız:	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 6 ve üzeri
9. Medeni Haliniz:	<input type="radio"/> Evli	<input type="radio"/> Bekar	<input type="radio"/> Diğer (Ayrı yaşıyor, Eşi ölmüş, Boşanmış)
10. Halen bulunduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?	<input type="radio"/> 1-3 <input type="radio"/> 4-6	<input type="radio"/> 7-9	<input type="radio"/> 10 ve üzeri
11. Genel olarak okulunuzun imkânları hakkındaki kanaatiniz:	<input type="radio"/> Zayıf	<input type="radio"/> Orta	<input type="radio"/> İyi

EK 2: EĞİTSEL KULÜP ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1Kulüp çalışmaları, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2Kulüp faaliyetleri okulunuzun tanıtılmasında etkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3Sadece istekli öğrenciler alınsa faaliyetlerin kalitesi artar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4Bir ders saatinde öğrenciyle yeterince iletişim ve etkileşim olmuyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5Kulüp çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dönük olmadığını düşünüyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6Karar alırken öğrencilerin fikirlerini dikkate alırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7Kulüplerde kontrol yok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8Öğretmenler kulüplerde kendilerinden ne beklediğini bilmiyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9Kulüp faaliyetleri teorikte çok güzel fakat pratikte işe yaramayan faaliyetlerdir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10Kulüp çalışmaları öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11Öğrencileri kulüplere yönlendirirken rehber öğretmenlerle işbirliği yaparım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12Dönem başında evrak, rapor ve faaliyetlerin çoğunu internetten indiriyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13Karar vermem gerektiğinde beni en az yoracak bir kulüp seçerim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14Ekstra çalışmalar ücretlendirilirse çalışmalarda daha fazla gayret gösteririm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15Kulüp çalışmaları öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiriyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16Bütün kulüpleri ve faaliyet alanlarını sınıfıma iyice tanıtmaya özen gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17Kulüp çalışmaları için sadece istekli öğrenciler alınmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18Kulüp çalışmalarının öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmelerine katkı yapmadığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19Kulüp çalışmalarına velilerin de ilgi göstermesi için çalışmalar yapmak gerekir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20Kulüp çalışmalarının kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21Çalıştığım kulübü öğretmenler kurulunda kendim seçtim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22Kulüp çalışma programları hazırlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içerik oluştururum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle kulüp faaliyetlerinin kalitesini artırmak gerekir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24Kulüplere katılan öğrencilerin zamanla ilgileri belirgin olarak artıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25Çalışmalar için bir kılavuz kitap olsa yararlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26Öğretmen sayısının artması kulüp faaliyetlerini kolaylaştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eğitsel Kulüp Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
27Kulüp çalışmaları öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28Öğrenciler kulüp seçerken sevmedikleri öğretmenin rehberlik yaptığı kulübü tercih etmekten kaçınıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29Eşit dağılım olsun diye öğrencileri istemedikleri kulüplere yönlendirdiğim olur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30Kulüpler öğrencilerin ilgisini çekmiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31Kulüplerde yapılan faaliyetlerin öğrencilerin becerilerini geliştirdiğini düşünmüyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32Kulüpler kalabalıklaştıkça faaliyette bulunmak zorlaşır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33Başarılar ödüllendirilirse kulüp çalışmalarında daha fazla gayret gösteririm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34Kulüp çalışmaları öğrenciler için zorunlu olmamalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34Öğrencilerin yıl boyunca kulüp çalışmalara katılımlarını sürdürmek zordur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36Okullarda kulüp ve rehberlik çalışmaları koordinasyon içinde yürütülmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37Kulüpte aldığımız kararları uygulayabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38Kulüp rehberliği ile ilgili hizmet-içi eğitimlere veya seminerlere katılmak isterim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39Kulüp çalışmaları öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40Öğrenciler devamsızlık yaptıkları için faaliyetler amacına ulaşamıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41Kulüp çalışmaları angaryadan başka bir şey değil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42Kulüp çalışmaları eğitimde dersler kadar gereklidir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43Kulüplerdeki çalışmalar ilgili olmayan öğretmenlerin zoraki yaptırmaya çalıştığı etkinliklerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44Kulüp çalışmaları sayesinde öğrencileri daha iyi tanıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45Kulüp çalışmaları öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46Sorumlu olduğum kulübün amaçlarını biliyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47Okul dışından uzman eğitici getirilirse kulüp çalışmaları daha cazip olur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48Kulüp çalışmaları'na bana görev verildiği için katılıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49Kulüp çalışmalarına önem veriyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50Kulüp çalışmalarında öğretmenler yeterince çaba göstermiyorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51Rehberi olduğum kulüplerde çalışmaları sadece kâğıt üzerinde yürüttüğüm oldu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

