

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLER ARASI
REKABETE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Merve Kurumanoğlu Yüksel

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Merve

Soyadı: Kurumanoğlu Yüksel

Bölümü: Temel Eğitim

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenciler Arası Rekabete İlişkin Görüşleri.

İngilizce Adı: Opinions of Primary School Teachers Regarding the Competition Among Students.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Merve Kurumanoğlu Yüksel

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve KURUMANOĞLU YÜKSEL tarafından hazırlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenciler Arası Rekabete İlişkin Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Naciye AKSOY

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Hakan DÜNDAR

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 08/08/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın başından sonuna kadar her aşamasında engin bilgileriyle ve sınırsız desteğiyle yanımda hissettiğim, örnek kişiliği ve ışıltısıyla yolumu aydınlatan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Naciye AKSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Uzman görüşlerine başvurduğum öğretim üye ve elemanlarına, geçerlik ve güvenirlik analizinde yardım eden Doç. Dr. Serkan KOŞAR'a, değerli görüş ve önerileriyle tezimin güçlendirilmesinde katkı sağlayan jüri üyeleri Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER ve Doç. Dr. Hakan DÜNDAR'a, istatistik ve diğer tüm aşamalarda içtenlikle yardımını esirgemeyen Araş. Gör. Ülkü ÇOBAN SURAL'a teşekkür ederim.

Araştırmanın verilerine kaynaklık eden sınıf öğretmeni meslektaşlarıma, desteklerini yakından hissettiğim kardeşlerim ve akrabalarıma, özellikle veri girişlerinde büyük yardım sağlayan kardeşim Şahin KURUMANOĞLU ve kuzenim Pınar BOĞBAĞ'a, varlıklarıyla neşe kaynağım olan kızım Ayşe ve oğlum İbrahim'e teşekkür ederim.

Araştırmamda bana güç veren ve zorlandığım dönemlerde asla vazgeçmememi söyleyip beni motive eden sevgili annem Ayşe KURUMANOĞLU ve babam Nejdet KURUMANOĞLU'na teşekkür ederim.

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLER ARASI REKABETE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Merve Kurumanoğlu Yüksel

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2019

ÖZ

1970’li yıllardan sonra hız kazanan küreselleşme diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanını da derinden etkilemiş, süreç içerisinde eğitimin amaçları, işleyişi, öğrenci ve öğretmen rolleri toplumsal olandan ekonomi ve piyasalar yönünde değişmiş, “bilgi” kavramı yeniden şekillenmiştir. Daha çok sınav odaklı ve rekabete dayalı olarak şekillenen eğitim sistemleri öğrencileri birbiri ile kıyasıya yarıştıran bir duruma getirmiştir. Rekabetçi ve seviye belirleyici bu dönüşüm öğrencilerde kişilik değişimlerine de yol açmıştır. Daha narsisist özellikler gösteren yeni neslin diğerlerini dinleme anlama, acılarına ortak olma, dayanışma ve paylaşma duygusu azalırken; kibir, üstünlük kurma, bencillik, ayrıcalıklı olma eğilim ve istekleri artış göstermektedir. Kısacası sadece “kazanmaya” odaklanmak sosyal yapıyı ve insanlar arası ilişkileri olumsuz yönde etkilemiştir (Yılmaz, 2014). Basına yansıyan haberler de göstermektedir ki öğrencilerin yüksek not alma, sınavlardan başarılı olma, atanabilme, nitelikli bir okula girebilme hedefleri onları içinden çıkamadıkları ruhsal bunalımlara sokmakta, intihara kadar sürüklemektedir. Bu bağlam ve gelişmeler doğrultusunda bu çalışmanın amacı öğrenciler arası rekabete ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşlerini cinsiyetlerine, hizmet sürelerine (kıdem), görev yaptıkları okul türlerine (devlet-özel), mezuniyet durumlarına ve okuttıkları sınıf düzeyine göre belirlemektir. Araştırma; nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmış olup, basit tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan özel ve devlet ilkokullarında görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden oransız küme örnekleme yoluyla seçilen 325 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak geliştirilen, uzman görüşüne göre yeniden düzenlenen ve pilot uygulaması 130 ilkokul öğretmeni ile yapılan veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Geçerlik güvenirliği yapılan veri toplama aracında rekabete yönelik olumlu ve olumsuz maddelere yer verilmiş ve öğretmenlerin bu maddelere katılma durumları sorgulanmıştır. Araştırma verilerinin sonuçlarına göre araştırmaya katılan ilkokul öğretmenleri öğrenciler arası rekabete ilişkin maddelerin büyük kısmına orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Ancak öğretmenlerin çoğu rekabetin öğrencilerde yaratacağı olumsuz psiko-sosyal etkilere (olumsuz benlik algısı, stres, kaygı, olumsuz sosyal ilişkiler) yüksek katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri “okul türü” değişkeni yönünden istatistiksel olarak anlamlılık göstermiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenler devlet okulunda görev yapan meslektaşlarına göre öğrenciler arasındaki rekabeti daha az desteklemektedir. Özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre, özellikle rekabetin olumsuz etkileri boyutunda öğrencilerin “paylaşma, eşitlik ve adalet, sosyal dayanışma, güven, öğrenmenin niteliği, dayanışma, arkadaşlık ilişkileri” gibi değerler yönünden daha fazla olumsuz etkilendikleri görüşündedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, mezuniyet durumu (lisans- lisansüstü), ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenciler arası rekabet, ilkokul, ilkokul öğretmeni.

Sayfa Adedi: 174

Danışman: Prof. Dr. Naciye AKSOY

OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS REGARDING THE COMPETITION AMONG STUDENTS

M.S. Thesis

Merve Kurumanoğlu Yüksel

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Temmuz, 2019

ABSTRACT

The globalization that accelerated after the 1970s deeply affected the field of education as it was in other fields; in the process, the aims, functioning, student and teacher roles of education have changed in the direction of economy and markets and the concept of "knowledge" has been reshaped. Educational systems, which are mostly shaped based on exams and competition, have put students in a position to race against each other. This transformation, which is competitive and level-setting, has also led and is still leading, to personality changes in the students. While listening and understanding, sharing the sorrow of others and feelings of solidarity and sharing decreases in the new generation that reflects more narcissistic features; arrogance, establishing hegemony, selfishness and the tendency and desire to be privileged is increasing. In short, focusing solely on "winning" affected social and inter-personal relationships in the negative direction (Yılmaz, 2014). The reports reflected in the press also show that the students' goals of getting high marks, being successful in exams, to be appointed and being able to enter a qualified school are putting them into a mental depression that they cannot move over and may drag them even to suicide. The aim of this study within this context and developments is to determine the opinions of primary school teachers about the competition among the students, based on gender, service time, the type of school (public-private), graduation status (undergraduate- graduate), class

level. The research was designed according to the quantitative research approach and was carried out in a survey method. The population of the research consists of primary school teachers working in private and public primary schools located in the Yenimahalle district of Ankara. The sample of the study consisted of 325 primary school teachers who were selected by disproportionate cluster sampling. The data of the study was obtained by a data collection tool, which was developed by the researcher based on the literature and a pilot application with 130 primary school teacher that has been conducted and rearranged according to the expert opinion. Positive and negative items aiming the competition were included in the validity measurement data collection tool and whether the teachers agree with these items was questioned. According to the results of the research data, a moderate level of participation was observed in the majority of the opinions of the primary school teachers participating in the research on the competition among students. However, most of the teachers showed high participation in the negative psycho-social effects of competition (negative self-perception, stress, anxiety, negative social relations). The opinions of the teachers participating in the research about the competition among the students support the competition among the students less than the colleagues who work in a school in terms of “school type” variable. Teachers working in private schools argue that students are more adversely affected in terms of values such as “sharing, equality and justice, social solidarity, trust, quality of learning, solidarity, friendship relations, especially in terms of negative effects of competition. There was no significant difference in terms of teacher’s gender, service duration, graduation status (undergraduate-graduate) and the grade level they teach.

Key Words : Competition among students, primary school, primary school teacher.

Page Number: 174

Supervisor: Prof. Dr. Naciye AKSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	14
Araştırmanın Önemi.....	14
Sınırlılıklar.....	16
Tanımlar	17

BÖLÜM II.....	19
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	19
Rekabet ve Rekabetçilik	19
Eğitimde Rekabetin Felsefi, Tarihsel, Kültürel ve İdeolojik Gelişimi	26
Kuramsal ve Psikolojik Temelde Rekabet.....	37
Eğitim Ortamlarında İşbirlikçi, Rekabetçi ve Bireysel Öğrenme.....	40
BÖLÜM III	49
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	49
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	60
BÖLÜM IV	63
YÖNTEM.....	63
Araştırma Modeli.....	63
Evren	64
Örneklem	64
Verilerin Toplanması.....	66
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	67
Verilerin Analizi.....	73
BÖLÜM V	75
BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	83
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	83

Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	97
Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	114
Kıdeme (Hizmet Süresine) İlişkin Bulgular	119
Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular	127
BÖLÜM VI	135
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
Sonuçlar	135
Öneriler.....	138
KAYNAKLAR.....	139
EKLER.....	150
EK 1. Uzman Anketi	150
EK 2. Öğretmen Anketi.....	154
EK 3. Valilik Araştırma İzni.....	159

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı ve Yüzdeleri.....	65
Tablo 2. Güvenirlik Testi (KMO- Barlett)	68
Tablo 3. Öğrenciler Arası Rekabet Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 4. Madde Sayılarının Faktörlere Dağılımı	72
Tablo 5. Faktörler ve Faktörlerin Altındaki Maddelerin Yük Değerleri	73
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabete İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (Frekans, Yüzde).....	76
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabetin Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Ortalamalarının Dağılımı.....	82
Tablo 8. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları	83
Tablo 9. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları	89
Tablo 10. Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları	93
Tablo 11. Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları	95
Tablo 12. Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Ortalamasının “t” Testi Sonucu.....	97

Tablo 13. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre “t” Testi Sonuçları.....	98
Tablo 14. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre “t” Testi Sonuçları.....	104
Tablo 15. Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre “t” Testi Sonuçları.....	109
Tablo 16. Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre "t" Testi Sonuçları.....	111
Tablo 17. Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Ortalamasının “t” Testi Sonucu.....	113
Tablo 18. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre “t” Testi Sonuçları	114
Tablo 19. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre "t" Testi Sonuçları	116
Tablo 20. Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre “t” Testi Sonuçları	117
Tablo 21. Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre "t" Testi Sonuçları	118
Tablo 22. Öğretmenlerin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre Ortalamasının “t” Testi Sonucu.....	119
Tablo 23. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	119
Tablo 24. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	122
Tablo 25. Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	124
Tablo 26. Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	125
Tablo 27. Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Ortalamasının ANOVA Testi	

Sonucu.....	127
Tablo 28. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları	128
Tablo 29. Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	130
Tablo 30. Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları	132
Tablo 31. Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları	133
Tablo 32. Öğretmenlerin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Ortalamasının ANOVA Testi Sonucu.....	134

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
TDK	Türk Dil Kurumu
WTO	Dünya Ticaret Örgütü
IMF	Uluslararası Para Fonu
GATS	Hizmet Ticareti Genel Anlaşması
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
KMO	Kaiser Meyer Olkin
ÖARÖ	Öğrenciler Arası Rekabet Ölçeği
RO	Resmi Okul
ÖO	Özel Okul
ANOVA	Varyans Analizi
k-12	Anaokulundan 12. Sınıfa Kadar Olan Eğitim Süreci

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Ülkelerin eğitim sistemleri, içinde bulundukları toplumsal, tarihsel, ekonomik, kültürel, politik yapılara göre şekil alır. Bu yapılarla birlikte bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik tartışmalar yürüten felsefi yaklaşımlarda eğitim sistemlerinde belirleyici unsurlar olagelmıştır.

Eğitim ile ilgili genel kararların alınması, eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde eğitim felsefesinin önemli katkıları bulunmaktadır. Eğitim programları içerisinde yer alan eğitimin hedefleri (uzak, genel, okul, sınıf, ders, ünite ve konu), eğitim programı, öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde kullanılacak olan öğretim stratejisi, yöntem ve metotları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sınav durumlarında sorulacak soru türleri gibi öğeler, eğitimde temele alınan felsefe tarafından şekillendirilmektedir (Ekiz, 2007).

Felsefi akımların savundukları düşünceler arasında benzer noktalar olsa da bazılarında öğrenilecek “konu”, bazılarında “birey”, bazılarında da “toplum” daha öne çıkmaktadır. Örneğin daimicilik, eğitim akımları içinde en tutucu ve esnek olmayan görüşe sahiptir. İnsanların mutlak gerçeği öğrenip ona uyum sağladıklarında toplumda iyileşmeler olduğunu

savunur. (Sözer, 2008 s. 64). Eğitimde hedef insanı gerçek yaşama değil, ideal ve evrensel gerçeklere göre yetiştirmektir. İnsanı ıslah etmek için gerekirse cezaya başvurulmalı ve disiplin sağlanmalıdır (Sönmez, 2019 s.89). Esasicilik ise konu alanını merkeze almakta, geçmişin bilgi ve tecrübelerinin yeni kuşaklara aktarılması gerektiğini, bunun için disiplin, sıkı çalışma ve zorlamanın önemli olduğunu savunmaktadır (Demirel, 2017 s.20). Okulun görevi, geleneksel yapıyı korumak ve aktarmak olduğu için öğretmen, kültürel mirasın temsilcisi ve aktarıcısıdır. Öğrenci öğretmenin verdiklerini ezberlemek ve yapmak durumundadır. Bu yönüyle öğretmen bilgi aktarıcı olarak aktif, öğrenci ise edilgen konumundadır (Ergün'den aktaran Dal, 2016, s.102). Ezbere dayalı ve öğrencinin aktif olmadığı bu akımlarda rekabet ve bireysel başarı ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle ezberci, rekabetçi, eleştiriye açık olmayan bir sınıf ortamını desteklemektedir

Yirminci yüzyılda ortaya çıkan felsefi akımlar ise sosyo kültürel ve toplumsal değişimlere göre eğitim sisteminin amacını, vizyonunu ve misyonunu büyük ölçüde değiştirmiştir. Dewey'in öncülük ettiği ilerlemecilik akımına göre gerçek ve değerler göreceli olup sürekli değişmektedir. Sözer'e göre (2016, s. 19) John Dewey'in savunduğu pragmatizmin temelinde yapılandırmacılık yer almaktadır

İlerlemecilik akımı, pragmatist felsefeye uyumlu olarak “değişim”i merkeze almaktadır. Bu akım eğitimin özünün topluma uyum, amacının ise sosyal ve demokratik ortamlar geliştirmek olduğunu, aynı zamanda radikal eğitim reformu ile hümanistik eğitimin uygulanmasını savunmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan ilerlemecilik, öğretmenin problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici olması gerektiğini savunur (Demirel, 2017 s. 23). Yeniden Kurmacılık akımının savunduğu eğitimi amacı ise öğrencileri değişen koşullar altında toplumsal krizlere çözüm üretebilecek bireyler haline getirmek olmalıdır. (Gutek'ten aktaran Dal, 2016, s. 110). Bu felsefi akıma göre toplumu yeniden şekillendirme ve düzenlemede temel sorumluluk okuldadır. Bunun için dünya barışını temele alan demokratik, eleştirmeye ve problem çözmeye dayalı, öğrencinin aktif olduğu bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır (Sönmez, 2019 ss. 114-115). Bu akıma göre okul ve sınıf ortamı demokratik olmalı, cezaya kesinlikle yer verilmemeli, toplumsal sorunlar birlikte tartışılmalı ve çözüm üretilmelidir. Öğrencileri yarışmadan çok işbirliğine özendirecek bir tutum sergilenmelidir (Sözer, 2008, s. 67-75).

Türk Eğitim Sisteminde de bu akımların savunularının zaman zaman baskın olduğu görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim sistemi John Dewey'in raporunun da

etkisiyle daha pragmatist bir felsefenin etkisi altına girmiştir. Pragmatist eğitim anlayışı konudan çok bireye odaklandığı için “bireycilik” ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte bu akımda eğitimde iş görme, verimli çalışma, pragmatik düşünme, demokratik katılım gibi durumlar da esas alınmaktaydı (Erkılıç, 2013). Türk Eğitim Sisteminde önemli reformlardan biri olarak görülen Köy Enstitüleri dönemi ise ilerlemeci ve yeniden kurmacı bir dönem olarak adlandırılmaktadır (Sözer, 2008, s. 67). Çünkü eğitimdeki reform hareketleri toplum dinamiklerini değiştirmiş, özellikle köy enstitülerinde yaşayarak öğrenme temel ilke haline gelmiştir (Erkılıç, 2013). Köy enstitülerinin mimarı Tonguç’a göre eğitim, yaşamın kendisi olmalı ve işe dayandırılmalıdır. Ezbere eğitime karşı çıkılmalı, doğa bilimlerine dayanan fizik, kimya, biyoloji gibi dersler kara tahta üzerinde değil, bizzat tabiatın içinde öğrenilmelidir. Öğretmen köyün sorunlarını çözebilecek, kişilik sahibi, demokratik, öğrencilerine hak ve adalet ilkelerine göre davranan, çağdaş, bilimsel ilkeleri gözetten birey olmalıdır (Sönmez, 2019 ss. 216-219).

Köy Enstitüleri kısa sürede kapanmış ve Türk Eğitim Sistemi tekrar esasici ve daimici akımların etkisi altına girmiştir. Kısacası öğrenciyi merkeze alan, özgür ve esnek düşünen, demokratik, laik, sosyal adaletçi, sevgi ve saygıyı önemseyen insan yerine; öğretmenin söylediklerini birebir uygulayan, kitaptan okuduklarını ezberleyen, çekingen, taklitçi, kendi düşüncesini tartışmasız doğru kabul eden insan almıştır (Sönmez, 2019 s. 220).

Neoliberal ekonomi politikalarının uygulamaya başlandığı 1980’li yıllara gelindiğinde ise eğitim anlayış ve politikaları “girişimci” birey odaklı olarak dönüşmeye başlamıştır. 1980’li yılların başında eğitim politika ve süreçlerinde aynı zamanda küreselleşme kavramı da öne çıkmıştır. Küreselleşme; bir yandan dünyayı kendi kavramı içinde bütünleştirirken bir yandan da toplumsal, siyasal, kültürel parçalanma ve kutuplaşmaya yöneldiğini, sermaye hareketlerinde değişimi, teknoloji üzerindeki tekelleri, bazı devletlerin kitlesel açlığa yoksulluğa maruz kaldıklarını, ulus devlet kavramının özerkliğini yitirdiğini ve eğitim, bilim ve kültürün metalaştığını göstermiştir. Modernliğin siyasal ve toplumsal düzeydeki bu yıkıcı etkileri kamusal çıkar ve toplumsal ihtiyaçları piyasa merkezinde yeniden tanımlayan liberal politikalar en çok eğitim sisteminin amacını ve işlevini değiştirmiştir (Sayılan, 2007, s. 61).

Küreselleşmenin baş aktörleri uluslararası örgütler ve kurumlar ulusları adım adım kendi liberal sistemlerinde dönüştürmüştür. Küreselleşme insancıl değerleri öne çıkaran katılımcı, demokratik, sorumluluk sahibi, topluma uyumlu bireyler ortaya çıkarmak yerine işyerinin verimini artırmak için üreten işçiler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Okçabol, 2007, s. 141).

“Bugün OECD ve Dünya Bankası’nın teknikçi ‘insan kaynakları’ ve ‘insan sermayesi’ yaklaşımı eğitimin her düzeyinde başat haline gelmiştir. Böylece ‘aydınlanmacı birey’ modelinin yerini, ‘küreselleşmecı liberal birey’ modeli almıştır” (İnal’dan aktaran Sayılan, 2007, s.65). Geçmişte eğitim bireyin topluma uyumunu sağlayan bir süreç olarak görülürken günümüzde ise eğitim insan sermayesi ve bir ekonomik yatırım aracı olarak görülmektedir. Böylece eğitim ekonomik yapıya göre şekillenmeye başlamıştır. Yetiştirme amacı maliyet-kâr çerçevesine sığdırılmıştır (Eroğlu, 2005). Türkiye’de eğitim alanında başlatılan özelleştirme ve ticarileşme politikaları, finansmanda devlet desteğinin azaltılmasına ve bu desteğin özel okullar lehine kullanılmasına sebep olmuştur. MEB (2005) kayıtlarına göre 1990’lı yıllarda bütçeden eğitime harcanan pay %19,5 iken 2006 yılında %9,5’a düşmüştür. Dersaneler eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Tüm okullar arasındaki farklılıklar artmıştır (Sayılan, 2007, s. 74). Milli Eğitim Bakanlığının 667 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamesine göre (2016) dersaneler kapatılmış, bu kurumlardan bazıları Özel Temel Liselere dönüşmüş, bazıları “kurs” şeklinde devam etmiştir. 2015 yılı verilerine göre OECD resmi kayıtları hizmet türüne göre öğrenci başına eğitim kurumlarına yapılan toplam harcamanın ülkelere göre karşılaştırılmasını yapmıştır. 27 ülkenin analize dahil edildiği grafiğe göre Türkiye 5000 Amerikan Doları’nın altında kalarak sonuncu olmuştur. 20000 Amerikan Doları’nın üstünde seyreden Lüksemburg, ABD ve Norveç ilk üçte yerini almıştır. 2015 yılı eğitim kurumlarına 6-15 yaş arası öğrenci başına harcanan kümülatif harcama verilerine göre 34 ülkenin katıldığı analizde Türkiye 33. Meksika sonuncu olmuştur (OECD, 2018 s. 246, 250).

Eğitim süreçleri bu ekonomi politikaları altında ticarileşmiş ve piyasalaştırılan okullar (özel okul) itibar kazanmış, öğretmen, öğrenci, idareci ve veli rolleri değişmiştir. Bu süreçte bilginin inşası ve anlamı da piyasalaşmanın etkisi altına girmiş, kamusal eğitim anlayışı ve eşitlikçi eğitim kavramlarına uzak, kişisel menfaat ve piyasa kavramlarına dayalı bir eğitim sistemi baş göstermiştir (Aksoy, Deniz ve Algan, 2017, s.21-22).

Bu kapitalist sistemle beraber eğitimin ve bilginin anlamı değişmiştir. Dünya üzerinde birbirleriyle rekabet halinde olan firmalar ve özel okullar önem kazanmıştır. Böylece bilgi, piyasada yoğun rekabet içinde ayakta kalma mücadelesi veren ekonomik birimlerin işine yarayan bir olgu haline gelmiştir. Ekonominin bu olgusu öğrenciyi rekabete, yalnızlığa, bireyciliğe doğru itmiş, onları standartlaştırmış ve sınav mantığıyla pazarlanabilen bireyler haline getirmiştir (Eroğlu, 2005). Sayılan’a göre (2006), “Eğitimin piyasanın değişen bilgi

ve beceri taleplerini karşılamak için rekabet temelinde yeniden yapılandırılması sonucu eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi eğitimin toplumsal işlevine yön veren nosyonlar gözden düşmüş, rekabet ve girişimcilik kültürü başat eğitsel paradigma haline gelmiştir.”

Neoliberal ekonomi politikalarının öğrenciye, öğretmene, bilgiye bakış açısını önemli ölçüde değiştirmesi eğitimle ilgili temel yasalara da yansımıştır. Nitekim 2011’de çıkarılan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın görevleri yeniden düzenlenmiş ve bu KHK’nın 2. Maddesinin a bendinde bakanlığın görevi aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığının 652 Sayılı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011):

“Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.”

Değişiklikte “küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak...” ifadesi göze çarpmaktadır. Bu değişiklik küreselleşme ile gelen yarışmacı eğitime ve beraberinde “girişimcilik” kavramına dikkati çekmektedir. Böylece eğitimin piyasalaşma süreci resmiyet ve meşrûiyet kazanmaktadır.

Neoliberalizmin eğitimin piyasalaştırılması sürecine bir diğer yansıması da dersaneler ve merkezi sınavlardır. Dersanelerin kamu okullarına alternatif sunması ve reklamlarının sınavda dereceye giren öğrencilerle yapılıyor olması, birçok bakımdan sorunu da beraberinde getirmektedir. Aksoy, Akgündüz, Demir, Tunacan, Türk ve Uğur’a göre (2017) bu durum dersanelere bakış açısının kamusal eşitlik ve hak olarak değil; başarı, rekabet, kalite ve piyasa kavramlarıyla ele alındığını göstermektedir. Merkezi sınavlar, öğretmen-öğrenci ilişkisi dışında, bir merkezde hazırlanan sorularla standartlaştırılan ve bireysel farklılıkları dikkate almayan, bireyleri ödül ceza ilkesine göre “başarılı- başarısız” olarak etiketleyen ölçme etkinlikleridir (Blake’ten aktaran Aksoy vd. 2017, s. 32). Standartlaştırılmış bu sınavlar eğitim sistemini kontrol altında tutmaktadır. İnsanlar kategorileştirilmekte ve bu beraberinde toplumsal eşitsizliği de ortaya çıkarmaktadır.

Neoliberal sistem öğretmenin değerini de düşürmektedir. Eskiden öğrencilerin her türlü olumsuz davranışlarından ve düşük notundan öğrenci sorumluluk alırken, şimdi öğretmen sorumlu tutulmaktadır. Bu “rol” değişimiyle ilgili internette ve gazetede birçok habere de

rastlamak mümkündür (Yılmaz, 2014). Kızı 100 puandan düşük not aldığı için okul idarecilerine ve öğretmenlerine saldıran velinin haberi bunlardan biridir:

“Kızını okula kaydettiği 2011- 2012 öğretim yılı ilk haftasından itibaren sık sık okula gelip ısrarla okul birincisinin kendi kızının olması için notunu beğenmediği öğretmenlere ve idarecilere sürekli tehditler yağdıran Mersin İl Özel İdarede mimar veli B. E. iki yıllık yargılama sürecinden sonra hapis cezasına çarptırıldı. Kızı 100 puandan düşük not aldığı anda öğretmenlere baskı ve tehditte bulunan B. E. sürekli ‘benim valilikle, kaymakamlıkta iletişimim var, siz beni tanıyorsunuz, benim elim kolum uzun, sizinle uğraşırım, sürdürürüm, bu okulun yarısını sürdüreceğim’ ifadelerini kullanmıştır”(Meb Gündem Haber, 2014).

Türk Eğitim Sisteminin en temel sorunlardan biri eşitsizliktir. Bunun sebebi eğitimde kademeler arası geçişin merkezi sınav sonuçlarına dayalı olmasıdır. Sınavlar süreç odaklı kazanımlara uzak sonuç odaklı uygulamalardır. Bu durum, eğitim sürecinde dayanışma, işbirliği, mizah duygusu, yaratıcılık öz disiplin, güvenilirlik, empati kurma, eleştirel düşünme, çevre bilinci, doğa sevgisi, estetik gibi değerleri ikincilleştirmektedir. Öğrenci metalaştırılmakta, yalnızlaştırılmakta, tek tip birey olmaya teşvik edilmektedir (Au’dan aktaran Aksoy vd. 2017, s. 40). Sınav kaygısı sonuç odaklı düşünceyle beraber, yarışmacı eğitim sistemini yücelterek rekabeti beraberinde getirmektedir.

Elemeye dayalı sınav sistemi sadece sınav rekabetini değil, sınıf içi pratiklerde de “yıkıcı rekabeti” beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin, hayatlarında bir daha hiç kullanmayacakları teorik bilgileri ezberlemek zorunda kalmaları, okul derslerini ve aldıkları notları sene sonunda hazırlandıkları sınava hizmet ettiği için gereğinden fazla önemsemeleri, okullarda sonuç odaklı ve rekabetçi anlayışı yüceltmıştır. Merkezi sınav günlerine yaklaşırken arka sıralarda test çözmek ve dersanelerde sırf daha fazla test çözebilmek adına okul müfredatından uzaklaşmak için alınan heyet raporları günümüzün gerçeği haline gelmiştir. Bu sınavlara çalışmak için verilen fedakârlıklar çocukları ve gençleri fiziksel, bilişsel, ruhsal, yönlerden çöküntüye uğratmaktadır. Zamanlarını sadece sınava aday olan gençler spor ve kültürel aktivitelerini ertelemek ya da bırakmak zorunda kalmakta, insanlarla ilişkilerini azaltmaktadır. Öğrencilerin ruhsal bunalımları artmakta, psikolojik destek alacak seviyede mutsuz ve kaygılı bir döneme girmektedirler. Dahası, sınavda beklediği sonucu alamayan öğrenciler umutlarını yitirmekte, daha yoğun bunalımlı bir döneme giriş yapmaktadırlar. Hatta daha ilerisinde intihara kadar sürüklenmektedirler.

Ülkemizde eğitimde yıkıcı rekabetin ortam yarattığı olumsuzluklar intihar vakalarını da arttırmıştır. Bir gazete haberinde bu rekabetin acı sonuçları açıkça görülmektedir.

“ Kayseri’de 13 yaşındaki Seyfi Can K. kendisini kemerle kalorifer borusuna asarak intihar etti. Yakınları, çocuğun ders notlarının kötü olduğunu, bu nedenle bunalıma girmiş olabileceğini

söylediler. Olay, Kocasinan İlçesi Mithatpaşa Mahallesi Bulgurcu Sokak'ta bulunan bir apartmanda saat 21.00 sıralarında meydana geldi. Seyfi Can K., ailesiyle akşam yemek yedikten sonra odasına gitti. Bir süre sonra oğlunu merak eden babası Murat Keleş, odanın kapısını açtığı anda Seyfi Can'ı kalorifer borusuna kemerle asılı halde buldu. Baba Murat K. oğlunu asılı olduğu yerden indirdikten sonra durumu sağlık ekiplerine bildirdi. Gelen 112 Acil sağlık ekipleri, ilk müdahalenin ardından çocuğu Kayseri Eğitim ve Araştırma Hastanesi'ne götürdü. Burada tedaviye alınan Seyfi Can K., tüm müdahalelere rağmen kurtarılamadı. Seyfi Can'ın yakınları, çocuğun ders notlarının kötü olduğunu, bu nedenle bunalıma girmiş olabileceğini söylediler. Olayla ilgili başlatılan soruşturma sürüyor”(Ege Haber, 2016).

Seyfi Can'ın olayı gibi olayların fazlaca yaşandığı bir toplumda sağlıklı ve ruhsal yönden dengeli, topluma uyumlu bireylerin yetişmesi zordur. Özellikle rekabetçiliğin destek gördüğü kapitalist toplumlarda rakipler birer basamaktır. Birbirlerinin üstlerine basarak zirveye çıkmaktadırlar. Bu zihniyet insanı insan yapan değerlerin yok olmasına yol açmaktadır. Bu durumun toplumsal boyuttaki sakıncaları, üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü ülkelerin sağlıklı toplumlara, toplumların da ruhsal yönden dengeli, üretken, yaratıcı, pozitif enerjili bireylere ihtiyacı vardır.

Bir ülkede makro düzeyde değişen ve dönüşen siyasi ve ekonomik gelişmeler bir toplumu, kültürü ve bireyin yaşantısını, kişiliğini ve psikolojisini doğrudan etkilemektedir. Küreselleşme ile beraber gelen “tüketicilik” anlayışı insanları ötesini, berisini düşünmeden harcama yapmaya zorlamaktadır. İnsanlardaki bu istekler bitmek bilmez şekilde çoğalınca maddi durumları yetersiz gelmektedir. Bu da onlarda yetersizlik duygusuyla beraber menfaatçi, bireyci, empatiden yoksun narsisizmin kapılarını açmaktadır. Gücün sahibi olmak bu tatminsizliğin ilacı gibi görülmekte, herkes kendi iktidarının peşinden koşmaya başlamaktadır. Aşırı övgü ve pohpohlanmış egolar bencilliği ve narsisizmi beraberinde getirmiştir. Hâkim toplumsal sistem ve değişen sosyo-ekonomik, kültürel şartlar yeni kişilik biçimlerini, yeni sosyalleşme tarzını ve yollarını gerektirmektedir (Hasanoğlu ve Kernberg'den aktaran Yılmaz, 2014). “Tüketim çağı” olarak adlandırılan 21. yüzyılın en önemli hastalığından biri narsisizmdir. Çağımızda maddi ve manevi tüm metalar ve duygular kolaylıkla harcanabilmekte, amaca giden her yol değerlerden yoksun bir şekilde mübah kılınabilmektedir. İnsanların iç dünyalarında yaşadıkları bu “yetersizlik ve doyumsuzluk” hissi kazanma arzusuna, geçici hırslara, makam mevki sevdasına dönüşmektedir.

Narsisizmin bir diğer tanımı; eğitimde ve insan ilişkilerinde duygusal tarifleri, sevgiyi, ilgiyi işe karıştırmadan sadece başarıya odaklanmaktır. Sınav odaklı ve rekabete dayalı eğitim sistemi öğrencileri sıralamaya tabi tutmaktadır. Kimin seviyeli kimin seviyesiz olduğu ortaya çıkarılıp etiketlenilmektedir. Rekabetçi ve seviye belirleyici bu sistem öğrencilerin

empati duygusunu ortadan kaldırarak narsistik kişilik özelliklerini şişirmektedir. İnsanları kategorize eden bu zemin doğrudan insan ilişkilerine de yansımaktadır. Okul sisteminin ortaya koyduğu bu “seviyeler” diğerini dinlemeyi, anlamayı, acılarına ortak olma duygusunu yok ederken kibiri, üstünlüğü, bencilliği, ayrıcalıklılığı kamçulamıştır. Sadece “kazanmaya” odaklanmak insan ilişkilerini de bozmuştur (Campbell ve Twenge’ten aktaran Yılmaz, 2014).

Toplumsal olandan bireyci olana dönüşümü besleyen diğer bir mekanizmanın en önemli aktörü eğitim sistemleridir. Başta medya ve diğer kitle iletişim kanallarıyla desteklenen tüketim alışkanlıkları, sürekli sahip olma ve kazanma arzusu çocuk yetiştirme davranışlarını da değiştirmeye başlamıştır. Anne babanın çocuğa yanlış tutumu da burada önemli rol oynamaktadır. Artık ebeveynlerin sürekli kazanma arzusuyla başarılı bireyler yetiştirmek istemeleri çocuklarda paylaşım, dayanışma, yardımlaşma gibi davranışların kazanılamamasına yol açmaktadır. Sınavlarda başarılı olabilmesi için ailelerin çocuk üzerindeki beklentileri ve yoğun baskıları çocuklarda kaygı, korku, özgüvensizlik, yoğun bunalımlara sebep olmaktadır. 25 Haziran 2019 ‘da Kocaeli’de yaşanan LGS’den (Lise Geçiş Sınavı) başarısız olduğu için intihar eden bir çocuğun haberi medyada yer almıştır. Habere göre:

“Derince Yenikent Mahallesi Gazi Mustafa Kemal Caddesi üzerinde bulunan 6 katlı bir binanın 3.katında ikamet eden Özel Körfezim Eğitim Kurumları 8.sınıf mezunu Yunus Faruk Matur (14) LGS sınavından istediği notu alamaması üzerine evde babası ile konuştuğu esnada aniden koşarak balkondan aşağıya atladı. Ağır yaralanan Batur için olay yerine sağlık ekipleri sevk edildi. İlk müdahalesi olay yerinde yapılan Batur, ambulansla kaldırıldığı Derince Eğitim Araştırma Hastanesinde yapılan bütün müdahalelere rağmen yaşamını yitirdi” (Kocaeli Haber, 2019).

Ülkemizde yaşanan bu kayıplar akıllara şu soruyu getirmektedir: Bu sistemik şiddetten kim sorumludur?

Küreselleşmenin olumsuz etkileri gelişmekte olan ülkelere daha çok nüfuz etmektedir. Daha çok ana baba tutumları öğrencinin akademik başarısından ruh sağlığına kadar birçok değişkeni olumsuz etkileyeceği gibi eğitim sisteminin, okulların, müfredatın iç yapısı da öğrenciyi büyük ölçüde etkilemektedir. Bu sisteme üst pencereden bakabilmek ve eleştirel anlayış getirmek büyük önem arz etmektedir. Freire insanı, kendini ve dünyayı dönüştürme gücüne sahip, eylemleri üzerinde düşünebilen bir varlık olarak tanımlamaktadır. Eleştirel bilinç ile insanlar özgürleşebilmektedir. Bunun yanı sıra Freire’nin “sessizlik kültürü” olarak tabir ettiği bireylerin sürü haline gelmesi durumu içinde bulundukları dünyaya müdahale

etmeyen bir toplum yapısı oluşturmaktadır (Yılmaz,2016). Freire sessizlik kültürünü inşa eden eğitim sistemini “bankacı eğitim modeli” olarak adlandırmıştır. Freire’nin ‘bankacı eğitim modeli’ne göre öğrenci kendine dayatılan edilgen rolü ne kadar sahiplenir ve zihinlerine yüklenen yığılma bilgiyi ne kadar alırsa dünyayı da öyle kısmi bir gerçeklikle algılar. Öğrenci bu bilgiyi ne kadar istiflemek için uğraşırsa, eleştirel bilinçleri o ölçüde güdük kalır. Freire bunun yerine problem tanımlayıcı eğitim modelini öngörmektedir (Freire’den aktaran Ural, 2004). Miller’in eleştirel anlayışına göre; eğitim itaat etme, kurallara boyun eğme, otoriteyi içselleştirme gibi eylemlerle bireyin özgürlüğünü ve yaratıcılığını törpülemektedir. Bu olgu toplumda otoriteryan kişilerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. (Miller’den aktaran Yıldırım, 2011, s. 46). Illich’e göre (1998, s.46) “okul” zorunlu bir müfredatı takip eden, tam gün devamı gerektiren sınırlı yaş ve öğretmenle ilişkili bir kurumdur. Çocuklar okulda yaşlarına göre gruplandırılır. Gençler okullarda kendi hayal güçlerinin müfredatın sunduğu eğitimle şekillenmesine izin vermekte, kurumsal düzenlemeye karşı koşullanmaktadırlar. İşte bu şartlar altında insan doğasında var olan birçok yetenek de ya bastırılmakta, ya da farklı alanlara kaymaya zorlanmaktadır. Rekabetin olduğu ortamlarda bireylerin bilgiye bakış açısı da, onu içselleştirme şekli de değişmektedir. Sanayi sonrası çağda insandan beklenen roller farklılaşmıştır. Tek düze kalıp işleri makineler yaparken insanlardan bilgilerini, yaratıcılıklarını ve zekalarını ön plana çıkarmaları beklenmiştir. Bilgi toplumunda (postmodern çağ) insan düşünen, düşündüklerini yorumlayabilen, eleştirel bir bakış açısı geliştirebilen, geleceğini kendi zekasıyla inşa edebilen güçlü bir muhakeme yapabilen bireyler olmalıdır. “İstendik olan, ‘hayal gücü, yaratıcılık, serbest teşebbüs, özgüven, özdenetim, özmotivasyon, özdisiplin değerleri yüksek, herkes gibi olmayan, farklı düşünen, davranan ve üreten’ bireylerdir. Yaratıcılık, eleştirel düşünce, ikna yeteneği, esneklik, özerklik, yüksek adaptasyon yeteneği, dinamizm, yüksek iletişim becerisi, empati, işbirliği gibi nitelikler önceliklidir” (Şahin, 2004, s.4). İnsanların kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri ve geliştirmelerine izin verildiğinde her insan yaratıcı ve yeteneklidir. Bu sebeple öğrenciler ödevlerini öğretmenleri için ya da not kaygısıyla yapmadıklarında, sınıf arkadaşları ile yarışmadıklarında, yaptıkları işin iyi, kötü, doğru, yanlış olarak değerlendirmelerini yapabildiklerinde çağdaş özellikler ortaya çıkacaktır. Bilgi toplumu okulları, işbirliğine dayalı ve bireyselleştirilmiş öğretim metotlarını esas alan ve deneyimler sunan okullar olmalıdır (Şahin, 2004).

Günümüzde modern yaşantının getirdiği eğilimler koşuşturmacalı, yarışmacı ve telaşlı yaşam biçimini teşvik etmekte, sürekli gerilimli bir yaşantıya mecbur bırakmaktadır. Böyle bir yaşantıda insanlar çok şeyi aynı anda yapmaya mecbur kalmakta; bu sebeple benmerkezci, sinirli, anlayışsız, başkalarıyla ve hatta kendiyle rekabet içine giren bireyler haline gelmektedir. Bu da strese en büyük kaynak haline gelmiştir (Durna'dan aktaran Akkaya, 2008). 21. yüzyıl teknoloji ve bilgi çağında rekabetçi eğitim ortamı üst düzeyde benimsenmiş olup, öğrenciler arası ve hatta öğretmenler arası rekabet bir statü aracı olarak kullanılıp meşrulaştırılmıştır. Öğrencilerin sürekli birbirleriyle yarışma halinde olmaları, sınavlardan yüksek not alma gayeleri, onların psikolojilerini ve toplumsallaşma süreçlerini ciddi anlamda olumsuz etkilemiştir.

Başarılı olmak kişinin doğasında var olan bir ihtiyaçtır. Bu da beraberinde bireylerin kendine has biricik yönlerini ortaya çıkarma sürecinde rekabet olgusunun meydana getirdiği rekabetçilik durumlarını da ortaya çıkarır. Birey okul çağına geldiğinde arkadaşlarıyla yaşadığı toplumsallaşma sürecinde rekabeti ve işbirliğini öğrenir (Köknel'den aktaran Akkaya, 2008). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre yarışma ihtiyacı değerler sınıfındaki kazanmak, statü edinmek, onaylanmak, kabul edilmek şeklinde ele alınmıştır. Ancak tüm bu gereksinimler en üst sınıftaki 'kendini gerçekleştirme' şemsiyesi altında birleştirilmiştir. Kendini gerçekleştiren bireyler, sonuç odaklı düşünmek yerine süreç odaklı düşünmektedir. Kendini olduğu gibi kabul edip gösterebilen, gerçeklere ve eleştiriye açık olan, sorgulayan ve eleştirebilen, düşündükleri çoğunluğun görüşlerinden farklı olsa bile kendi görüşünü savunabilen, duygularına ket vurmeyen, yaratıcı, çalışkan, işbirlikçi bireydir (Ural, 2004).

Eğitimde rekabetin yararları ve zararları konusu ve ne ölçüde, nasıl olması gerektiği konusu literatürde çok tartışmalı konulardandır. Bu konuyla ilgili yurt içinde az rastlanmakla birlikte yurt dışında dolaylı yapılan araştırmalar incelenmeye çalışılmıştır. Literatürde akademik rekabetin öğrencileri heyecanlandırıldığını ve öğrencileri daha fazla çalışmaya ittiğini savunan görüşler de vardır. Thomas Good ve Jere Brophy "Sınıflara Bakmak" kitabında, tüm öğrencilere eşit kazanma fırsatı verildiğinde ekip merkezli yarışma etkinliklerinin faydalı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler dersi ve materyalleri ilginç hale getirmek için takım temelli yarışma yöntemini kullanır. Kazananlar ve kaybedenler arasında saygı ve centilmenlik hüküm sürdüğü ölçüde, süreçte kaybedenler de sürecin bir parçası olurlar. Çocuk psikolojisi uzmanı Chansky, "Çocuğunuzu Olumsuz Düşünmeden Engelliyor" adlı kitabında rekabete dayalı küçük hayal kırıklıklarının çocukların daha esnek hale gelmesine

yardımcı olduğunu belirtmektedir (Tucker,t.y.). Öte yandan Harvey ve D'onovan'ın (2013, s. 777) makalesinde atletlerden Simon, “yarışmanın beden eğitiminin bir parçası olduğunu kabul ediyorum, aksi halde okullarda rekabet olmasaydı spor dalında seçkin sporcu eksikliği olacaktır. Ancak rekabet her şey demek değildir ve okullarda kullanıldığında adil olmak gerekir.” ifadesini kullanmıştır.

Cantador ve Conde'a göre (2010) rekabet, öğrencileri motive etmek ve performanslarını artırmak için olmalıdır. “İnsan rekabeti; iki veya daha fazla kişinin paylaşamayacak bir hedef için çabaladığı bir yarışmadır” (s.1). Bir galip bir kaybedenle sonuçlanır. Rekabetin sağlıklı yapılması halinde yararlı olabileceğini savunmuştur. Örneğin Verhoeff (1997) rekabetin avantajlarının güçlü destekçisidir. Rekabetin öğrencileri aktif hale getirdiği, öğrenmeyi teşvik ettiğini savunur. Fulu (2007), rekabetin tanınma, kendini gösterme ve yüksek motivasyonla birlikte benlik saygısı geliştirdiği kanısındadır. Bununla beraber öğrencilerin görev ve sorumluluklarını aktive ettiği süreç odaklı yarışmalar daha önemlidir. Bu da rekabetin daha sağlıklı olmasına izin verir. Sağlıklı bir rekabette kazananların ödülleri sembolik olmalı ve çok az önemi olmalı, kısa olmalı ve süreç odaklı olmalıdır (Verhoeff ve Fulu'dan aktaran Cantador ve Conde, 2010).

Gövs'a göre, kimi felsefeciler rekabetin meşru şeklinin bireyin “kendi benliği ile rekabet” şeklinde olanı olduğunu savunmaktadır. Bireyin başkalarıyla eşit veya başkalarından üstün olma arzusunu değil, kendi benliğinin önceki ve şu anki durumunun üstüne çıkabilme eğiliminde olduğunu ifade eder. Doğal olarak bu şekildeki rekabette kin, kıskançlık, gurur ve övünme tehlikesi yoktur (Gövs'a'dan aktaran Akkaya, 2008).

Bir diğer taraftan, rekabetin çocuk psikolojisini olumsuz yönde etkilediğini savunan görüşler de vardır. Örneğin Kohn (1992), yarışmanın sağlıklı olmadığını, yarışmacı ortamlarda çocuğun her zaman daha fazlasını istediğini belirtmekte, diğerlerini geçme arzusunun ve kazanmanın karakteri geliştirmediğini, geçici mutluluklar sağladığını öne sürmektedir.

Eğitimde rekabet ve işbirliği üzerinde birçok deneysel çalışmalar yapan D. Johnson, R. Johnson ve arkadaşları, analizlerinde ortak olarak rekabetin çatışma ve yetersizlikten doğduğunu, bunun sonucunda işbirlikçi eğitim ortamına kıyasla daha düşük akademik başarı ve düşmanlık, kıskançlık gibi olumsuz kişilerarası iletişim geliştirdiğini kanıtlamıştır. İşbirlikçi ortamda rekabetçi sınıf ortamına kıyasla daha yüksek motivasyon, problem çözme ve akıl yürütme yeteneği, verimlilik, olumlu kültürlerarası tutum, aidiyet duygusu,

yardımlaşma, özsaygı ortaya çıkmıştır (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon, 1981; Johnson ve Johnson, 1982; Johnson ve Johnson, 1984; Johnson ve Johnson, 1985; Johnson, Johnson ve Stanne, 1985).

Clifford'a göre (1989) rekabetin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Rekabet, dikkat dağınık olabilmekte ve yoğunlaşmayı azaltabilmektedir. Eğer bir etkinlik daha karmaşık ve alışılmamış ise, rekabetçi bir durumun öğrenme ve performans için gerekli olan zihinsel süreçlere müdahale etmesi olasılığı daha da yüksek olmaktadır.
2. Rekabet, ters tepki faaliyetini teşvik edebilmektedir. İhtiyacı olan arkadaşına sırf yarışmacı olduğu için yardım etmemek gibi.
3. Rekabet, dengesiz beceri gelişimine yol açabilmektedir.
4. Rekabet, hatalı kendilik algısına yol açabilmektedir. Rekabet eden ve genellikle başarısız olan gençler kendileri hakkında olumsuz yargılara sahip olabilmektedir.
5. Rekabet, bireylerin yetenekleri hakkında yanlış yargılara yol açabilmektedir. Rekabetçi durumlardan kaygı duyan gençler yeteneklerinin altında performans gösterebilirler.
6. Rekabet, hile ve adaletsiz uygulamalara yol açabilmektedir.

Şahin'e (2004) göre postmodern toplumlar özgürlük, demokrasi, güven ve sorumluluk olgularının hâkim olduğu ve yaşandığı ortamlarda yetişen insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle okul öğrencilerin bağımsız oldukları, güvenildikleri ve sorumlu insanlar olarak muamele gördükleri ve katılımcı demokrasi çerçevesinde hayatın tüm zorluklarıyla karşı karşıya kaldıkları yer olmalıdır. Okullarda “kör öğretiden” vazgeçmeli, deneyim esas alınmalıdır. Hayal kurmak, farklı düşünmek ve yaratıcılık özendirilmeli, sorumluluk verilmeli, güven duyulmalı, bu sayede özmotivasyon, özdenetim ve özdisiplin geliştirilmelidir. Seçme hakkı ve seçtiklerinin sonucuna katlanma özgürlüğü tanınmalıdır. Yarışma değil işbirliği geliştirilmeli, farklı yaş grupları ile birlikte etkinlikler yapılmalı; beklentiler, metotlar ve ölçme ve değerlendirmeler değiştirilmelidir.

Bolat, “Rekabet çocukları nasıl etkiliyor?” başlıklı yazısında rekabetin uzun vadede çocuklara zarar verdiğini belirtmektedir. Rekabet öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi değil, sıralamadaki dereceyi önemsemektedir. Rekabetin en kötü etkisi de çocukların özgüvenini

azaltmasıdır. Çocuk kendine olan güvenini kazanmayla ilişkilendirdiği zaman, kendine olan güvenini ayakta tutabilmek için sürekli yarışma kazanmak zorunda hissetmektedir. Eğer rekabet ortamı riskliyse o ortama girmemeyi tercih etmekte ve ‘tembel olursam yarışıyor olmam’ düşüncesine kapılarak öğrenmeyi reddetmektedir. Rekabet ortamında kazanmak, her zaman diğerlerinin kaybetmesine bağlıdır. Bu sebeple bireyler arası ilişkiler zayıflamaktadır. Bu durum da işbirliği ve paylaşımları olumsuz etkilemektedir (Bolat, 2009).

Çocuk psikolojisinin öncülerinden Jersild’e göre (1979) rekabet, bireyi hem rekabetçi toplumun bir bireyi olarak hem de bireysel olarak etkilemektedir. Birey, diğer insanları geride bırakan ve zirvede ön plana çıkan başarılı insanların rekabetten olumlu etkilendiğini anladığında rekabete yönelmektedir. Kardeşleriyle aile içinde kıyaslanan birey, kendini yetersiz hisseder, daha çok hırslanır ve başarıya yoluna gider. Diğer herkesi geride bırakma yeteneğinde gören birey, kaybetme konusunda kinlenir ve düşmanca tavırlar sergiler. Diğer yandan okuldaki tutumlar da rekabetin olumsuz sonuçlanmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin farklı yetenek ve ilgileri göz ardı ediliyorsa ve dar rekabet ölçüleri ile öğrencilerin yetenekleri değerlendiriliyorsa, bireysel farklılıklar halı altına süpürülüyorsa öğrenci bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir (ss. 569-570).

Tüm bunların yanında rekabetin hem olumlu hem olumsuz taraflarının bulunduğu ve keskin bir şekilde ayırım yapılmaması gerektiğini savunanlar da vardır. Örneğin; Webster’e göre (2011), rekabet ve işbirliği birbirinden bağımsız kavramlar olmayıp, işbirliği rekabeti kapsamaktadır. Her toplum için rekabet önemlidir. Çünkü yeni yatırım yolları aramaya teşvik etmektedir. Rakip üreticiler tüketici ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak üzere programlanmaktadır. İşbirliği ile çalışıldığında ise verim artar, meslektaşları arasında kendilerini donatıp yeni öğretim yöntemleri geliştirip paylaşmaktadırlar. Rekabetçi baskı ve işbirliği öğretmenleri bu süreçte yeni ortaklara götürebilmektedir. Böylece öğrenciler de hem kişisel, hem toplu menfaat elde etmektedirler Yenilikçi öğretimde işbirliği sağlandığında rekabet avantaj olarak geçmektedir. İşbirliği, rekabeti kapsamaktadır. En önemli rekabet yenilik ve performanstır. İşbirliğinin rekabete alternatif olmadığını anlamak da önemlidir. İlki ikincisini yapılandırmaya yardımcı olmaktadır. İnsanların birçok durumda başarabilmek için işbirliğine ve ya rekabete ihtiyaçları vardır. İşbirlikçi iletişim ve stratejilerde iki taraflı faydalar ve dostluklar varken, rekabetçi stratejide tek kazanan ve rakip vardır. Rekabet ve işbirlikçi stratejinin ne oranda seçileceği bireyin başarıya ve başarıdan kaçınma güdüsü tarafından belirlenmektedir (Simmons vd.’nden aktaran Yenidünya, 2005).

Wax (1975, s. 197), çocukların neden sınıfta en yüksek puan alanların gezindiği koridorda, oyun alanında ve şehir caddesinde birbirlerine saldırdıklarını anlayamayan bir öğretmenin entelektüel kalitesine hayret etmek gerektiğini ifade etmektedir. Sınıf rekabeti, yalnızca genişleyen düşmanlık dalgalarını yaratan bir çakıl taşıdır. Bu durum böylece devam etmektedir. Sınıf bir model ise ve bu sınıfta rekabet varsa, koridorlarda yapılan saldırıların hiç kimseyi şaşırtmaması gerektiğini belirtmektedir.

Bu açıklamalar ışığında rekabeti destekleme, desteklememe ya da nispeten destekleme konusunda literatürde yazarlar arasında ihtilaflar var olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ilkökul öğretmenlerinin¹ öğrenciler arası rekabetin okul ve sınıf ortamında ne kadar desteklendiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Kıdemlerine (hizmet sürelerine),
 - c) Görev yaptıkları okul türüne (devlet okulu, özel okul),
 - d) Eğitim durumlarına (lisans, lisansüstü),
 - e) Okuttukları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

Araştırmanın Önemi

21.yüzyılda gelişen bilim ve teknolojiyle ve küreselleşmenin etkisiyle toplum yapısı önemli ölçüde değişmiştir. Bu etkileşimler sadece toplumu değil, toplum içindeki bireylerin geleneksel rollerini de değiştirmiştir. Küreselleşen yenedünya düzeninde insanlarda ortaya çıkan bireysellik ve girişimcilik, beraberinde toplumların alışkanlıklarını ve eğitim sisteminin amaçlarını değiştirmiştir. Daha çok tüketime, standardize olmaya, başarı ve

¹ Eğitim ortamı dışında “sınıf öğretmeni” kavramı aynı zamanda ortaöğretim kurumlarında her sınıftan sorumlu “rehber öğretmen” kavramı yerine de kullanıldığı için bu çalışmada 1.-4. sınıflarda derse giren sınıf öğretmenleri için “ilkokul öğretmeni” kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

kazanmaya, statüye odaklayan bu düzenin olumsuz etkileri okullara ve öğrencilere de yansımıştır. Küçük yaşlardan itibaren eleyici sınavlara giren; lise, üniversite, kamu personeli sınavlarında yıllarını yoğun bir kampın içinde dış dünyadan yalıtılmış şekilde test çözüp rakiplerini geçmeyi hedefleyerek başarılı olmaya adanmış çocuk ve gençler yoğun bir stres ortamı ve öfke duygularına maruz kalmaktadır. Yarışmacı sistem içinde, kazanma ve başkalarını eleyerek başarı elde etme arzusu önemli bir değer haline gelmiştir.

Rekabetçilik, bireyin gerek okul hayatında, gerek iş hayatında karşısına çıkacak bir olgu olarak kabul edilmektedir. Bireyler daha okulun ilk yıllarında okuma yazma öğrenirken başlamıştır karşılıklı yarışmaya. Daha iyi bir okula girmek için, iyi bir üniversiteye yerleşebilmek için ve iyi bir meslek sahibi olabilmek için sürekli rakiplerini yenmeye çalışabilirler (Yenidünya, 2005). Ancak diğerlerini alt etme anlayışı bireyi ruhsal ve psikolojik yönden çöküntüye sürükleyebilmektedir. Kayıplar üst üste biriktiği zaman, kendisinden sürekli olarak kazanmasını bekleyen toplum beklentilerini karşılayamayan birey, kendisini de toplum içinde değersiz ve gereksiz hissetmeye başlar ve bu durum da onu bunalıma, hatta intihara kadar sürükleyebilmektedir. Bu sisteme adapte olabilenler ise ileriki yıllarında kazanmaktan başka bir şey düşünmeyen, sürekli rakiplerini eleme arzusu taşıyan, güç ve statü odaklı, öfkesini kontrol edemeyip kin ve düşmanlık duyguları besleyebilen, sadece kendisinin ön planda olmasını isteyen, mükemmeliyetçi, herkesin kendisini sevmesini isteyen, reddedilmeyi ve başarısızlığı hazmedemeyen, duygusal ve sosyal iletişimi zayıf nevrotik ve narsisist kişilik bozukluğu olan bireyler olarak çıkmaktadırlar.

Rekabetçi eğitim anlayışı, kazanmak ve kaybetmeye odaklı olduğu için kazanan ödüllendirilir, kaybeden ise başka yarışma süreçlerine hazırlanır. Bu durum bireyi ödüle götürmekte, arkadaşlık, dostluk, işbirlikçilik, takım olma ruhu gibi manevi değerlerden uzaklaştırmakta, toplumsal yaşamın dışında birey olarak yaşamının içyapılarını da zedelemektedir.

Rekabet konusunda yapılan araştırmalar genel olarak öğrencilerin bilişsel, zihinsel, ruhsal yönden işbirlikçi ortamlarda daha başarılı, sosyal, benlik saygısı gelişmiş ve ruhsal yönden dengeli olduklarını ortaya koymaktadır. Johnson, Johnson ve Stanne'nin (1985) araştırmasında rekabetçi ve bireysel öğrenmeler karşılaştırılmış ve öğrencilerin işbirlikçi öğrenmede daha yüksek başarı, bilgi, yeterlilik ve problem çözme becerisi ortaya koydukları görülmüştür. Gilbert, McEwan, Bellew, Mills, Gale ve Gale (2009) ise rekabetçi davranışların kaygı, stres, kendine zarar verme davranışıyla ilintili olduğunu belirtmektedir.

Bolat (2009), öğrenciler arasındaki rekabetin pozitif etkisini, öğretmenlerin çocukları motive etmek için, çocukları eğlendirmek ve hoş vakit geçirmek için kullandıkları yöntem olarak açıklar. Kazanan grup arasında bağ kuvvetlenir, dostluklar pekişir, grup içindeki çocuklar birbirini önemsemeye başlar, sorunlar hoş görülür, öğretmen mutlu olur. Kaybeden grupta ise çocuklar gerginleşir, gerçekler ve eksiklikler göz ardı edilir. Böylece gruptaki çocuklar arasındaki bağ azalır, grup hırslanır ve daha acımasız olur. Kazanan ve kaybeden grup arasında ise düşmanlık ilişkileri gelişmeye başlar. Paylaşım ve iletişim azalır, eleştiriye kapalı bireyler ortaya çıkar. Bu sadece bir yarışmanın sonucudur, rekabete dayalı bir okulda yaşananlar ise tartışmaya ve üzerinde araştırmaya açık bir konudur.

Öğretimde yeni paradigmlar eskinin ezberci, öğrencinin pasif olduğu, rekabetçi ve bireysel öğrenmenin hâkim olduğu eğitim sisteminin aksine; bilgiyi öğrencinin inşa ettiği, aktif olduğu, keşif yaptığı, işbirlikçi öğrenmenin hâkim olduğu bir eğitim sistemini savunmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 1998). Öğretimde yeni paradigmların öngördüğü bu durum öğretim programlarında yer almaktadır. Ancak uygulamada da böyle olup olmadığı bilinmemektedir.

Rekabetin olumlu ve olumsuz etkileri ile ilgili literatürde çok çeşitli görüşler mevcuttur. Okullarda öğrenciler arası rekabete ilişkin öğretmen görüşlerini doğrudan ele alan bir araştırmaya alan yazında rastlanamamakla birlikte rekabetçi eğitimin farklı değişkenler üzerinde incelenmesi ve ölçek geliştirme ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmanın bu yöndeki eksikliğe ışık tutacağı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözden geçirmelerine katkı sunacağı, eğitim politikacıları ve eğitim bilimcilere okullarda açık ve örtük yollarla kazandırılan değer ve davranışların değerlendirilmesinde sağlıklı veriler sunacağı ve öğretmen eğitimcilerine öğretim etkinliklerinin tasarlanmasında yol gösterici olacağı ve sonraki çalışmalara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan devlet ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırmanın verilenin toplanmasında, “Öğrenciler Arası Rekabetin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” ölçeği kullanılmış olup, veri toplama bu ölçek ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Rekabet: Bu çalışmada rekabet, akranlarından daha önde olmak için aynı sınıfta bulunan öğrenciler arasındaki çekişme, yarışma ve yarış olarak ele alınmaktadır (TDK, 2016).

Rekabetçilik: “Kişinin kendisiyle ilgili etkinliklerde, yaptığından daha üst seviyede bir performans gösterme çabası; ve/veya diğer kişilerle yapılan karşılaştırmalar doğrultusunda başkalarına göre daha üst seviyede bir performans gösterme arzu ve çabasıdır.” (Akbayırlı, 1998, s. 15).

Okul Türü: Araştırma kapsamına giren okulların devlete ya da özele ait olup olmadığına karşılık gelmektedir.

İlkokul Öğretmenleri: İlkokulda 1. ve 4. sınıflar arasında öğretmenlik görevini sürdüren sınıf öğretmenlerine karşılık gelmekte olup branş öğretmenlerini kapsamamaktadır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu ilgili temel kavramlar; eğitimde rekabetin felsefi, tarihsel, kültürel ve ideolojik arka planı; kuramsal ve psikolojik temelde rekabet ile okul ortamında işbirlikçi, bireyci ve rekabetçi öğrenmeye ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Rekabet ve Rekabetçilik

Rekabet ve rekabetçiliğin alan yazında çeşitli tanımları ve açıklamaları mevcuttur. Rekabet kavramı genel olarak dünyada ekonomik durumlar üzerinden tanımlanıp tartışılrsa da bu çalışmada insanlar arası sosyal rekabet ve eğitim açısından rekabet kavramı üzerinde durulmaktadır.

Rekabet, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Aynı amacı güden kimseler arasındaki çekişme, yarışma, yarış” olarak ifade tanımlanmaktadır. (TDK, 2019). Mead’ın (1937, ss. 8, 17) araştırmasında rekabeti şöyle tanımlamaktadır: “Kazanmak için başkalarıyla aynı zamanda araştırmaya ve çaba göstermeye çalışma eylemidir.” Rekabetin öncelikli hedefi diğerinden en kötüsünü isteme olan başka bir insana yönelik davranıştır. Mead (1937), rekabet ve çekişmenin ayrı şeyler olduğunu ifade etmektedir. Rekabet, hedef için diğer rakiplerin ikincil olduğu bir hedefe yönelik davranışlardır; çekişme, en kötüsü öncelikli hedefi olan başka bir insana yönelik davranışlardır.

Cantador ve Conde'a göre (2010) insan rekabeti, iki ya da daha fazla insanın paylaşamayacak bir hedef için sarf ettiği, genellikle bir galip ve kaybedenle sonuçlanan bir yarışmadır. Rekabetin önemli iki unsuru; ortak bir hedefin olması ve kazanan ve kaybedenle sonuçlanmasıdır.

Akbayırılı'ya göre (1998, s.15) rekabet “kişinin kendisiyle ilgili etkinliklerde, yaptığından daha üst seviyede bir performans gösterme çabası; ve/veya diğer kişilerle yapılan karşılaştırmalar doğrultusunda başkalarına göre daha üst seviyede bir performans gösterme arzu ve çabasıdır.”

Hayatta kalabilmek, başarabilmek, mükemmel olabilme arzusu insanları rekabet etmeye maruz bırakmaktadır. Bu durumda “rekabetçilik” kavramı ortaya çıkmaktadır. Yenidünya'ya göre (2005, s. 10) rekabetçilik; “kaynağını başarıma güdüsünden alan ve en iyi olma ya da mükemmel olma isteği ile yaşamın herhangi bir faaliyetinde diğer bireyleri geride bırakarak onlardan daha başarılı olmak için çalışmak ya da belirlenen amaca ulaşmak için gösterilen çabaları içeren bir tutumdur.”

Kohn (1992, ss.3-4), rekabeti iki türde tanımlamaktadır: Yapısal rekabet ve kasıtlı rekabet. Yapısal rekabetin kazanma ve kaybetme ile ilişkisi var iken kasıtlı rekabet içseldir. Yapısal rekabette kişi dışsal hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır. Diğerleriyle olan ilişkisi negatif yönlüdür; yani başkalarının başarısızlığı kişinin kendisinin başarısını doğurmaktadır. Kasıtlı rekabet ise iç motivasyonla diğerlerinden bağımsız kazanmaya çalışmak amaçtır.

Pierson (1990) ise rekabetçiliği iki boyutuyla ele almıştır. Biri olabileceğinin en iyisi olmak amacıyla diğerlerini geride bırakıp başarıma güdüsü olarak geleneksel anlamda algılanan “kişilerarası rekabet”, diğeri ise bir amaç için hedefe ulaşma ve diğerlerini eleme kaygısı olmadan başarıma güdüsü olarak tanımlanan “hedef rekabeti”dir. Her ikisinin de ortak noktası başarmaktır.

Rekabetin ilk kuramcılarından olan Deutsch (1973, s.353); çatışmaları sürdürme ve tırmandırma eğiliminde olan rekabetçi süreçlerin temel dört özelliğini listelemiştir:

1. Çatışan taraflar arasında iletişimi güvensizleştirmekte ve azaltmaktadır.
2. Hedef, kişinin kendi gücünün artması, diğerinin en aza indirgenmesidir.
3. Rakip grubun farklılık ve tehditlerine karşı düşmanca tutum sergilemelerini sağlamaktadır.

4. Rekabetçi bir çatışmanın çözümü yalnızca bir tarafın üstün güç, aldatma veya zeka yoluyla mümkün olacağını teşvik etmektedir.

Hilk (2013), yaptığı meta- analiz çalışmasında rekabetçi öğrenmeyi öğrenciler arasındaki olumsuz bağımlılığı vurgulayan bir öğrenme yapısı olarak tanımlamaktadır. Bireysel olarak öğrenciler veya küçük öğrenci grupları, bazı hedeflere ulaşmak için diğerlerinden daha iyi performans göstermeye çalışmaktadır.

Ryckman vd. ise rekabeti iki türlü nitelendirmektedir. “Aşırı rekabetçilik” ne pahasına olursa olsun kazanma ihtiyacıdır. Bireyi narsisist yapmakta ve düşük özsaygı oluşturmaktadır. Baskın ve her şeyi kontrol eden bir karakter yaratmaktadır. “Kişisel gelişime yönelik rekabet” ise sosyalleşmiş bireyciliğin ya da karakterin gelişimine yardımcı rekabet olarak tanımlanmaktadır. Diğerlerine karşı rekabet etmemekte, kendi kişisel gelişimine yönelik rekabet etmektedir. Diğerlerine saygı göstermekte ve değer vermektedir (aktaran Ross, Rausch ve Canada, 2003).

Shindler sağlıklı ve sağlıklı rekabet ayrımı yapmıştır. Buna göre sağlıklı rekabette birincil hedef eğlencedir. Hedef değerli ve gerçek değildir. Öğrenme ve süreç odaklıdır. Süresi kısadır. Uzun vadeli etkisi yoktur. Bütün bireyler kazanma şansına sahiptir. Ödüller semboliktir. Sağlıksız rekabette ise kazanan ve kaybedenlerin etkileneceği gerçeklik durumu söz konusudur. Rekabette amaç ödül kazanmaktır ve ödül somut olup değerlidir. Sadece avantajlı öğrencileri destekler. Bu sürekli kazanan avantajlı öğrenciler bu durumu sosyal ve eğitim sermayesi olarak kullanabilmektedir. Uzun vadeli puan, not, değerlendirme sistemi etkindir. (Shindler, 2009).

Rekabet, Kohn’a göre (1992, s.8) dört mit (efsane) üzerine temellendirilmiştir. İlki, rekabetin “insan doğasının” bir parçası olan yaşamın kaçınılmaz bir gerçeği olduğu yönündedir. Rekabetin arzulanabilirliği hakkında argüman yoktur. Rekabetin kaçınılmaz olması ve insan doğasının genlerinde mevcut olduğu iddiası ampirik deneylerle kanıtlanmamıştır. Johnson ve Johnson (aktaran Kohn, 1992) da bu fikre katılmaktadır. Onlara göre rekabet kendi kendine seçilen bir durumdur. “Gerçek dünya”nın doğası gereği rekabetçi olduğu mantığı tamamen efsanedir. Öğrencileri de bu yapay rekabetçi dünyaya sokmaya zorlamak önyargılı bir görüştür. İnsan toplumunun büyük çoğunluğunun rekabet gücüne değil, işbirliğine dayalı etkileşime sahip olduğunu ve işbirliği olmadan toplum üyelerinin hayatta kalamayacağını savunmaktadır.

İkinci efsane, rekabetin elimizden gelenin en iyisini yapmaya ya da daha güçlü bir biçimde rekabet etmememiz durumunda üretkenliği bırakmaya motive etmesidir. Bu varsayım, statülerden kapitalizme kadar her şeyi çağrıştırmaktadır. Üçüncüsü, bazen yarışmaların iyi zaman geçirmenin tek yolu değilse de, en iyisini sağladığı iddia edilmektedir. Tüm oyun zevklerinin rekabetçi oyunlara dayandığı söylenmektedir. Son efsane, rekabetin özgüvene ve kişiliğe olumlu katkısının olmasıdır. Bu iddia tüm ampirik kanıtlarla çelişmektedir. Çeşitli araştırmalar bu tezi çürütmektedir (Kohn, 1992, s.8).

Eğitim teorisyenleri, rekabetçi arzuların teşvik edilmesinin veya sınırlandırılmasının gerektiği konusunda hemfikir değildir. Bir teori rekabetin kültürün bir parçası olduğu ve eğitimin de kültürün aktarılmasında önemli rol oynadığı gerekçesiyle rekabeti eğitime dâhil edilmesi gerektiğini savunur. Başka bir teori, rekabeti kültürde olmaması gereken bir unsur olarak görmekte ve rekabetin kısıtlanması gerektiğini iddia etmektedir. Okulda bu, belirsiz bir tutumla sonuçlanmakta ve en başarılı şekilde rekabet edilmektedir (Verhoeff, 1997).

Ediger’e göre (2001) rekabet sağlıklı da olabilmektedir, yıkıcı da. Sağlıklı rekabette birey potansiyelinin en üst seviyesine çıkabilmektedir. Çaba, azim ve kararlılıkta olumlu performans gösterilebilmekte ve rekabet eğlenceli ve ilgi çekici olabilmektedir. Sağlıklı bir rekabette rakipler eş değer beceri ve kapasitede olmalıdır. Diğerlerine karşı olumlu tutum geliştirmelidir. Öğrenme arzusunda olmaları ve bütün bireylerin kazanan olamayacağını bilmeleri gerekmektedir. Rekabet düşmanlık geliştirmemeli, öğrencileri hedeflerinden saptırmamalı, yetenek ve ilgi alanları yönünden iyi olmayan öğrencileri karşılaştırmamalı, öğrencilerin öğrenme stillerine uyumlu olmalı ve başarılarını artırmalıdır. Rekabet ne iyi ne de kötüdür. Bireyleri nasıl etkilediğine bağlıdır. Sonuç olarak işbirlikçi ve rekabetçi yaklaşımdan birine tümüyle iyi ya da kötü demek yanlış değerlendirilmektedir. İki yaklaşım gerektiği zaman gerektiği yerlerde kullanılmalı, aralarında dengenin olması gerekmektedir.

Ashton-Hay ve Pillay (2010, s. 355), “dostça rekabet” tanımında; kendi kendine öğrenmeye göre daha eğlenceli, derslere göre grup etkinliklerinin daha eğlenceli olduğu, daha zorlayıcı, öğrenmeye ve çalışmaya daha motive edici etkinlik şeklinde değerlendirmektedir.

Rekabetin en güçlü savunucularından Verhoeff (1997) ise, rekabetin çok çeşitli sınıflandırmasını yapmıştır: “Yapay bağlamlı, gerçek bağlamlı; ciddi ve eğlence odaklı; bireyler arası, takımlar arası; okullar arası, uluslararası; yetenekli öğrenciler arası, herkese karşı” gibi. Rekabet ve yarışmaların eğitimde en iyi ve etkili şekilde nasıl kullanılacağına

ilişkin genel bir anlaşma yoktur. Eğitimcilerin bir kısmı rekabetin müfredatın dışında öğrencilere değişiklik ve eğlence aracılığıyla entegre edilmesi gerektiği, bazıları ise yarışmaların müfredata dayandırılması gerektiği ve sınav gibi değerlendirmelerin buna göre yapılması gerektiğini savunmaktadır. Verhoeff (1997), iyi yarışmaların mevcut olmasının hemen hemen her disiplinde eğitim için yararlı olduğuna inanmaktadır. İyi bir yarışma, katılımcıları ellerinden gelenin en iyisini yapmaya zorlamalıdır. Yarışmanın kuralları olması, şeffaf ve eksiksiz hazırlanması gerekmektedir.

Shindler'e göre (2009) öğrenciler arasında sağlıklı bir rekabette olması gereken özellikler şunlardır: Birincisi, kazananlar için verilen ödüller, öğrencilerin içsel çabalarını artırması ve beklenenin sonuçtan kaynaklanmasını önlemek için sembolik ya da çok az bir öneme sahip olması gerekir. Çünkü öğrencilere kazanmaları için verilen ödüller sürece odaklanmalarını engeller. İkincisi, rekabet kısa olmalıdır. Yarışmanın uzunluğu onun önemsizliğini artırır, eğlence faktörünü azaltır. Ayrıca yarışmaya kötü başlayanların kazanma umutlarını diri tutacak uzunlukta olmalıdır. Son olarak, yarışmanın hedefi sonuçlara değil sürecin içine açıkça konulmalıdır. Sonuçta kazanmanın ya da kaybetmenin yarışma sırasında öğrenme ve kendini geliştirmeye kıyasla öneminin çok düşük olduğunu açıkça belirtmek gerekmektedir. Bu üç özellik bir arada ele alındığında en sağlıklı ve faydalı rekabet ortamı sağlanmaktadır.

Rekabetin görünürde eğlenceli ve motive edici fakat uzun vadede öğrencilerin verimini düşüreceği, sosyal ve ruhsal yönden sıkıntılar doğuracağını ifade eden ve kanıtlayan görüşler çok yaygındır. Örneğin Shindler'e göre (2009) öğrenci okul performansını bir yarışma olarak gördüğünde çaresiz bir kalıp geliştirmektedir. Başlangıçta motive olduklarını hissetseler de bir süre sonra işler zorlaştığında iç motivasyonun azalmasına, hedeflerin küçülmesi ve azalmasına, zorlu durumlara karşı direncin azalmasına ve sonunda pes etmelerine sebep olmaktadır. Rekabet eğlenceyi ve dramayı içine çekerken bir bedel ödetmektedir. Bu bedel, süreçten ürün odağına geçme (öğrenmeyi azaltma), başarısızlık korkusu, öğrencilerin içsel motivasyonunu baltalamasıdır. Anksiyete ve tehdit seviyesini artırmaktadır. Bu yüzden okullarda ne kadar işbirlikçi ortam yaratılırsa o kadar az rekabetçi bir gelecek yaratılmış olacaktır. Shindler, rekabetin ancak oyunlaştırıldığı ve eğlenmek için yapıldığı zaman öğrenmenin kalıcılığının sağlandığı ve özsaygının geliştiğini ifade etmektedir. Öğrenciler sonuçlardan etkilenmeden ve başarısızlık korkusu yaşamadan özgürce sürece dahil edilmelidir. Kohn (1992) ise rekabetin oyundan farklı şeyler olduğunu iddia etmektedir. Bu farkın birincisi rekabetin çok katı kurallarının olması, ikincisi rekabette

dışsal bir motive eden unsur ve onay arayışının mevcut olması, üçüncüsü rekabet hedef odaklı ve mükemmelliği sağlama eğilimli olmasıdır. Dolayısıyla rekabet; süreçte rahat hissedilmediğinden, dışsal motivasyon ürünü olduğundan eğlenceli değil, son derece ciddi bir iştir.

Ödül için rekabet etmek, ego taleplerini yerine getirmeyi kapsar. Yani ego (kişisel) hedefler ortak hedeflerden daha önemlidir. Yarışmacı davranış yalnızca kazanmak ya da prestij elde etmeye odaklanmaktadır (Lewis'ten aktaran Deutsch, 1949).

Kohn (1992, s.96), rekabetin psikolojik olarak yıkıcı etkilerini, rekabeti en iyi savunan insanlar tarafından bile onaylanabilecek ve üzerinde durulması gereken derin bir konu olduğunu dile getirmiştir. “Etrafındaki en rekabetçi insanlardan biri” diye tanıtılan birinin arkadaşlığından kaçınmak doğaldır. Çünkü bu insanlar aslında kendilerine güvensizdir.

Yapılan araştırmalarda son yıllarda Batı toplumlarında yoğun rekabet gücünün artması ile kaygı, depresyon, kendine zarar verme davranışları paralellik göstermektedir. Rekabetçi davranışın değerini vurgulayan toplumlar rekabetin karanlık yüzüne (aşağılık duygusu, reddedilme korkusu, göz ardı edilme, depresyon, endişe, stres) dikkat etmelidir. (Gilbert, McEwan, Bellew, Mills, Gale ve Gale, 2009).

Sosyal psikolog Aronson'a göre Amerikan kültürünün tüm sistemleri rekabet üzerine kuruludur. Öğrenciler ilk sınıflardan itibaren başkalarını engel olarak görmekte, boş zamanlar rekabetçi oyunlarla dolmakta, iş yaşamında üretkenliğin tek yolu rakipleri yenmekten geçmekte, aile içinde bile rekabet hâkim olmaktadır. Hemen her şey yarışmaya dönüştürülmekte, dünya rekabetçi anlamda yorumlanmaktadır. Bu da açıkça kültürel bir takıntıyı işaret etmektedir (aktaran Kohn, 1992, s. 54). Lawrence'a göre takıntılı düşünce, kişisel yetersizlik konusunda endişe ve çıkış gerektiren düşmanlıktır. Düşük özgüven ve yetersizlik duygusu insanları rekabet etmeye iten en önemli sebeplerdendir. Aradaki uçurumlar insanları güvensiz, kıskançlığın olduğu bir ortama bırakır (Kohn,1992, s.101). Rekabet edildiğinde, diğerleri nesnelleştirilir, empati kurma yeteneğini kaybedilir, yardımcı olmaya daha az eğilimli olunur.

Başarı odaklı rekabetçi kültürlerde bireyler üzerinde kurulan baskılar, onların bilişsel becerilerini, üretkenliklerini de olumsuz etkilemektedir. Holt'a göre (1964) başarı odaklı bir kültürde başarısız olunur. Küçük yaşlarda çocuklara verilen ödülleri (altın yıldız veya 100 ile işaretlenmiş ve duvara tutturulmuş yazılar, ve ya rapor kartlarında veya onurda A rulolar,

dekan listeleri veya Phi Beta Kappa tuşları gibi) onları çalışmaya teşvik ederek ve zorlayarak öğrenme sevgisi yok edilmektedir. Başkalarından daha iyi olduklarının doymayan tatmini aşılana kadar.

Kohn'un (1992, ss. 50-54) belirttiğine göre, eğitim yalnızca rekabetçi bir mücadeleye dönüştüğünde çocukların öğrenme becerileri artmamaktadır. Bunu 1983'te yapılan bir Alman araştırması kanıtlamaktadır. Araştırmada 15 maddelik bir resim testi ölçümünde dördüncü sınıf öğrencilerinin rekabet gücü ile okul başarısı arasında negatif ilişki bulunmuştur. Rekabetin yaratıcılık, üretim gücünü düşürdüğü de bu araştırmada kanıtlanmıştır.

Cretsinger'e göre (2003) akademik rekabet eğitim sisteminde artan bir endişe kaynağıdır. Eğitim sistemi öğrencileri çok küçük yaşta rekabete teşvik etmektedir. Öğrenciler hem iç hem de dış kaynaklardan okulda başarılı olmaları için baskı hissetmektedirler. Bu baskıların bir kısmı akranlardan, ebeveyn beklentilerinden, öğretmen beklentilerinden, kişisel beklentilerinden ve ya kendi imajlarının korunmasından kaynaklanabilmektedir. Bu baskıların öğrenciler üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri vardır. Öğrenciler beklentileri karşılamak için mücadele ederken bazen üniversitelerde her yıl artmaya devam eden intihal, hile, sahtekârlık gibi alternatif yollara başvurabilmektedir. İntihal, hile, uydurma, kolaylaştırma gibi akademik sahtekârlık biçimleri meydana çıkmaktadır.

Rekabetin neden genelde mükemmelliği desteklemediğini anlamının en basit yolu, iyi yapmaya çalışmanın ve başkalarını yenmeye çalışmanın iki farklı şey olduğunun farkına varmaktır. Mükemmellik ve zafer kavramsal olarak farklı şeylerdir. Zafer kazanma arayışı ve rekabet daha iyi performans gösterme anlamına gelmemektedir. Kazanmakla meşgul olan kişi daha yüzeysel ve eldeki görevden daha çok uzaklaşan ürün çıkarabilmektedir (Kohn 1992, ss.55-56).

Yapılan çalışmalar rekabetin insanları güvensiz ve endişeli yaptığını kanıtlamaktadır. Bunun ilk nedeni kaybetmedir. İkinci nedeni kazanmadır. Kaybetmek, rekabetçi toplumlarda kusurluluk ve yetersizlik ile eşleştirilmiştir. Bir toplumda kazanmaya ne kadar önem verilirse yıkıcı etkileri de o yönde fazlalaşacaktır. Yetkinliğe değil kazanmaya vurgu yapılmaktadır (Kohn, 1992, ss.122-109).

Kazanma arzusu da yalan söyleme eğilimini artırmaktadır. Sisela Bok, yalancılık analizinde bireycilik ve rekabetin başarıya ulaşma konusunda toplumda yoğun baskı yarattığını, yalan

söyleme ve aldatma eğilimlerinin ne kadar yaygın olursa o kadar başarıyı ve gücü arttırdığını ifade etmektedir. Bir seçim kazanmak veya iş yerinde kazancını artırma örneklerindeki gibi. Kohn'a göre (1992, s. 165) aşırı rekabetçi bir kültürde ne pahasına olursa olsun kazanmak için hile yapmak rekabetin içsel yapısında mevcuttur.

Çin'de yazarlar, rekabetçi eğitim ortamında düşük özveri derecesine sahip olan, okul nefreti olan veya sınav puanlarını hile yaparak arttırmaya çalışan düşük puanlı öğrencilerle ilgili endişelerini dile getirmektedir. China Youth Daily (CYD) resmi gazetesi; arkadaşlığın önemine rağmen, akademik baskı birçok Çinli ergenin yakın arkadaşlıklar geliştirmesini önlemekte; kentte yaşayan ergenler arasında yalnızlık hissinin yaygın olduğu görülmekte olduğunu; yoğun rekabetin öğrencileri yalnızlaştırdığı yakın arkadaşlık ilişkilerine zarar verdiğini akran ilişkilerinde düşmanlığa yol açmakta ve okulda toksik bir atmosfer yaratmakta olduğu rapor etmiştir (Zhao, 2015, s.5).

Eğitimde Rekabetin Felsefi, Tarihsel, Kültürel ve İdeolojik Gelişimi

Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında değişiklik olması beklenir (Varış, 1991, s.5). Öğrencilere bu davranışları kazandırmada izlenen yollar ve öğretmen, öğrenci rolleri büyük öneme sahiptir.

Eğitimde izlenmesi gereken yollar, öğretme stratejileri, sınıf ortamı, araç gereçler, öğrenci-öğretmen rolleri ve “bilgi”nin tanımı ülkelerin toplumsal, tarihsel, ekonomik, politik, kültürel yapılarına göre değişiklik göstermektedir. Eğitim felsefeleri de bu değişikliklerle uyumlu gelişim göstermektedir.

Felsefe, insanın akıl yürütme yoluyla dünyayı ve kendi davranışlarını anlamasına yardımcı olan bir bilimdir. Eğitim programının dört temel ögesi vardır. Hedef, içerik, eğitim durumları, sınama. Bu ögeler eğitim felsefelerine göre değişkenlik göstermektedir (Arslan, 2017, s. 45-50). Başlıca eğitim felsefesi akımları, en tutucu olandan en açık olana doğru şöyle sıralanmaktadır:

Daimicilik en eski, değişime en kapalı ve tutucu eğitim akımıdır. Temelini Klasik Realizm ve İdealizm felsefeleri oluşturur. Orta Çağ'da egemen olan anlayışın eğitime yeniden sokulmasını savunur. İdealizme göre gerçek; bölünmez, değişmez, öncesiz, sonsuz, hep aynı kalan ve soyut bir kavramdır. Mutlak, kesin bilgi insan aklında önceden vardır. Temele

felsefe, matematik ve teoloji derslerini koyar. Diğer dersler bu üç dersle çelişmemelidir. Edebiyat ve sanattaki üstün yapıtlar öğrencilere okutulmalı ve ezberletilmelidir. Öğrenci kendi içine dönerek öğrenmelidir. Evrensel doğruyu kültürel miras içinde aktaran öğretmen, öğrenci için örnek olmalıdır. Çünkü öğrenci taklit ederek öğrenir. Realizme göre insan zihni düz bir levha gibidir. İnsan akıllı, aynı zamanda toplumsal politik bir hayvandır. Eğitimin görevi kişiyi toplumun erdemli bir varlığı yapmaktır (Sönmez, 2019 ss. 63-89). Klasik realizm ve idealizm felsefelerine dayanan daimicilikte eğitim, sağlam ve doğru karakterli insan yetiştirme işiyle uğraşmalıdır. Eğitim hayatın bir kopyası olmamalı, ona hazırlık olmalı ve insan doğasının evrenselliği ve insan aklının en güzel örneği olan klasik büyük yapıtlara ağırlık vermelidir (Demirel, 2017 ss. 19-20). Eğitim durumlarında genellikle tüm dengelim kullanılmalıdır. Eğitimin hedefleri; insanın aklını ve iradesini kullanarak mutlak evrensel doğruya ulaşması, öğrencinin disiplinli, özgür ve sorumlu olmasıdır. Sınıf ortamı disiplinli olmalı, gerekirse cezaya başvurulmalıdır. Eğitim ortamında gerçek yaşamın kopyası değil ideal yaşamdan örnekler sunulmalıdır. Çünkü amaç insanı gerçek yaşama göre değil ideal ve evrensel yaşama göre yetiştirmektir. Yapay ortamlar düzenlenebilir ve değerlendirmede evrensel gerçeklere dayanan sorular sorulabilir (Sönmez, 2019 ss. 88-89).

Esasicilik akımının temeli realizm ve idealizme dayanır. Bu akıma göre insan doğuştan hiçbir bilgi ile donanmış değildir. Mutlak doğruyu elde etmenin yolu tümevarımdan geçer. Okulun görevi bilgiyi öğrenciye aktarmaktır. Önemli olan değişim değil “değişmeme”dir. Geçmişte elde edilen kesin bilgi ve değişmez değerleri kuşaktan kuşağa aktarmak öğretmenin görevidir. Böylece değişme ve çatışma önlenir, kültürel miras aktarılır. Bu bağlamda eğitimin hedefleri; kişiyi toplumsallaştırma, başat kültürel değerleri aktarma, kişiyi bilgi ve becerilerle donatmadır. Toplum bilimleri, fen bilimleri ve genel kültür dersleri ön plandadır (Sönmez, 2019 ss. 92-94). Esasicilikte eğitim konu alanı merkezli olmalıdır, girişim öğrenciden çok öğretimde olmalıdır. Okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri kullanılmalıdır (Demirel, 2017 ss.20-21). Eğitim durumlarında konular ve dersler önemli olduğundan öğretmen merkezlidir. Öğrenci öğretmenin dediklerini ezberlemek, yapmak ve tekrarlamak zorundadır. Öğretmen sürekli öğrenciyi denetlemelidir. Çünkü öğrenme, sıkı bir çalışma ve disiplin ister. Öğretmen çözüm ve yanıtları öğretmelidir. Tartışmaya açık bir ortam olmamalıdır. Öğretmen etken, öğrenci edilgendir. Eğitim ortamında öğretmen otoriteyi elden bırakmamalı, gerekirse cezaya

başvurmalı, zor kullanmalıdır. Değerlendirmede öğrencilere ezberledikleri sorulmalı, tartışmaya açık sorular asla sorulmamalıdır (Sönmez, 2019 ss. 92-94).

İlerlemecilik akımının dayandığı felsefe pragmatizmdir. Pragmatizme (yararcılık) göre bilgi kesin değil, görecelidir; mutlak doğru yoktur. Değişim kaçınılmazdır. John Dewey, eğitim felsefesinin temelini bilime ve bilimsel gerçeklere dayandırmaktadır. Hem tümevarım, hem tündengelim kullanılmalıdır. İlerlemeci eğitim durumlarında bilgi deneme-yanılma yoluyla elde edilir. Eğitim durumlarında bilimsel yöntemler kullanılmalıdır. Öğrenci merkezlidir. Öğretmen danışman ve yol gösterendir. Öğrenme gerçek yaşamdan alınmalı, yaparak yaşayarak öğrenme hâkim olmalıdır. Problem çözme yöntemleri merkeze alınmalıdır. Sorunlar tartışılmalı, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci işbirliğini destekleyen kubaşık çalışmayı sağlayan öğrenme ortamı düzenlenmelidir. Eğitim yaşamdır, yaşama hazırlık değildir. Öğrenci sürekli etkin olmalı, sorunları tartışmalı, öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirmeli, tek doğru bilginin olmadığını ve değişebildiğini öğrenmelidir. Doğa bilimleri, iş ve meslek eğitimi, dil, matematik, geometri, tarih, coğrafya, resim, müzik, beden eğitimi ağırlıklı dersler olmalıdır. Eğitim ortamında kurama değil uygulamaya ağırlık verilmeli; yapay değil, doğal disiplin sağlanmalıdır. Demokratik bir sınıf ortamı sağlanmalıdır (Sönmez, 2019 ss. 102-112). Demirel'e göre (2017) ilerlemecilik akımına dayanan eğitim aktif olmalı ve çocuğun ilgilerine göre düzenlenmeli, öğretmen yönetici değil, yönlendirici olmalı, öğrenciler yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmelidir (ss. 21-22).

Yeniden kurmacılık, pragmatizm (yararcılık) felsefesini merkezine alan, Avrupa'nın çöküş dönemlerinde içinden çıkılması gereken toplumsal problemlere yanıt arayan bir bunalım akımıdır (Arslan, 2017, s. 59). İnsanlık bir yol ayrımındadır. Daha güzel bir dünya uygarlığı için savaşlar bitmeli, sevgi ve işbirliğinin hüküm sürdüğü; tüm ırk, renk, cins, din, dillerin bir arada olduğu, dünya barışının sağlandığı bir yaşam kurulmalıdır. Eğitim "değişim" olduğu kadar aynı zamanda "denge"dir. Eğitimin hedefleri, dünya uygarlığını kurtarma, dünyaya barış ve huzur getirme, öğrencilere sevgi, işbirliği, denge gibi değerleri kazandırma, bilimsel yöntemi, eleştirel düşünmeyi, demokratik tutumu geliştirmedir. Eğitim yalnız yaşam değil, aynı zamanda gelecektir. Eğitimin görevi toplumu yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Bu görevin en önemli taşıyıcısı okuldur. Sınıf ortamında uygulaya ağırlık verilmeli, yeni öğretim metotlarına yer verilmeli, demokratik tutum sergilenmelidir. Kesinlikle cezaya yer verilmemeli; dönüt, ipucu, pekiştirmeye yer verilmelidir.

Değerlendirmede sorular bilimsel yöntemlere uygun ve eleştirel düşünceye açık olmalıdır (Sönmez, 2019 ss. 112-113). Öğretmen; değişim ve reformun temsilcisidir, araştırma yöneticisi ve proje başkanı gibidir, öğrencilerine sorunun farkına varmalarında yardımcı olur. Eğitimde fırsat eşitliği öne çıkmalıdır (Demirel, 2017 s. 23). Bireyciliği değil, toplumsal uyumu ve iyileştirmeyi merkezine koyan bu akım işbirliğine dayalı eğitim sisteminin en büyük destekçilerinden olmuştur.

Bu felsefi yaklaşımlara uyumlu olarak eğitim sistemi zaman zaman yön değiştirmiştir. Daimici ve esasici uygulamalar bilgi merkezli öğrencinin pasif olduğu, sınama ölçütlerinde rekabetin ve yarışmaların büyük önem kazandığı, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık yaklaşımlarında ise sınıf içinde demokrasinin yer aldığı, öğrencinin merkezde olduğu ve işbirliği ile öğrenme süreçlerinin yapılandırıldığı bir sistem kurulmuştur.

Rekabet tarihte ilk olarak spor müsabakalarıyla başlayıp sonradan resmi tanımı yapılmıştır. En eski resmi kayıtlar, Yunan Olimpiyatları'nın M.Ö. 776'dan beri düzenlediklerini göstermektedir. Bununla birlikte sıklıkla müzik yarışması düzenlenir, ödüller verilirdi. Bazı kaynaklar tahta oyunlarının Antik Çin'e, M.Ö. 2300 yıllarına kadar dayandığını göstermektedir. Fransa'da M.S. 11. yüzyıldan itibaren ve daha sonra Batı Avrupa'da, askeri tatbikatlar, turnuvalar olarak bilinen yarışmalara dönüşmüştür. Bunlar şövalyelerin yeteneklerini uyguladıkları ve cesaretlerini gösterdikleri sahte savaşlar olarak başladılar. Eğitim ve rekabet ise şüphesiz yakından ilişkilidir. M.Ö. 1. yüzyılın sonlarında Romalı bir öğretmen Marcus Verrius Flaccus, öğrencileri arasında bir pedagojik yardım olarak rekabet ilkesini tanıttığı için ödüllendirilmişti. İtalyan bilgin Battista Guarino (1434-1513) öğrencilere fiziksel cezalardan kaçınmaları ve uygun şekilde rekabet etmeleri konusunda eğitim teknikleri içeren kitap yazmıştır. Bilim adına ilk olimpiyatlar 1869 yılında Yunanistan Atina'da başlamıştır. İlk ulusal matematik yarışması 1894'te Macaristan Budapeşte'de üniversitede başlamıştır. Bu bilim ölçekli yarışmalar tüm Orta Avrupa'ya yayılmıştır. 1938'de ise Kuzey Amerikalı öğrenciler için matematik yarışması düzenlenmiştir. 1959'da ilk kez Romanya'nın ev sahipliği yaptığı Uluslararası Matematik Olimpiyatı düzenlenmiştir. Diğer disiplinler de kendi uluslararası olimpiyatlarını kurmaya başlamışlardır. 1967'de fizik, 1969'da kimya, 1989'da bilişim, 1990'da biyoloji ve 1996 yılında astronomi olimpiyatları kurulmuştur (Verhoef, 1997).

Rekabetçiliğin kökenleri Darwin Teorisine kadar dayanmaktadır. The Origin of Species (Türlerin Kökeni) isimli kitabında Darwin, doğadaki canlı türlerine ilişkin araştırmalarından

yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Darwin'in teorisine göre dünyada kaynaklar az ve kıttır. Yiyecekler aritmetik olarak çoğalmaktadır. Buna karşın canlı nüfusu ise geometrik şekilde daha çok artış göstermektedir. Bu durumu eşitlemek için yaşama kavgası ortaya çıkmaktadır. Bu kavgada güçlü olanlar hayatta kalır ve türlerini devam ettirir. Bu durum "doğal ayıklanma" olarak tanımlanmaktadır. Hayatta kalanlar özeldir ve onların taşıdığı nitelikler soyaçekimle kuşaklara aktarılır (Darwin, 1976).

Darwin'in evrim kuramı ile özdeşleştirilen Sosyal Darwinizm, sosyolojinin kurucusu Spencer'in "en uygun olanın hayatta kalması" ifadesi ile şekillenmiştir (Haines'ten aktaran Dursunoğlu, 2016). İnsanlar yıllar boyunca haksız rekabet, eşitsizlik, etnik ve ırksal ayrımcılık, güçlünün haklı görünmesi ve zayıf olanı ezmesi, sömürgecilik gibi deneyimlere maruz kalmıştır. Sosyal Darwinizm, en güçlü ve en uygun olanın hayatta kalması gerektiğini savunan ideoloji olmuştur (Tienken'den aktaran Dursunoğlu, 2016). İngiliz filozof Spencer, "laissez faire" (bırakınız yapsınlar) öğretisinden yola çıkarak insanların doğal ayıklanma sürecinde kendi ayakları üzerinde duracak kadar güçlü olmaları, en uygun olanın hayatta kalması gerektiğini savunmaktadır (Heywood'dan aktaran Dursunoğlu, 2016). En uygun olanın hayatta kalması düşüncesi zayıf, hasta, yoksul, suçlu, engelli ve benzeri bireyleri dışlamayı ve buna yönelik politikaları savunmayı beraberinde getirmiştir (Slattery'den aktaran Dursunoğlu, 2016). Bu kavram ırkçı ve emperyalist düşüncelere referans olmuştur. Sosyal Darwinizm'de en iyi olanın hayatta kalması bir tabiat kanunudur. Tabii olan her zaman iyidir ve bu kanun insan toplumlarına da hâkim olmalıdır (Torun'dan aktaran Dursunoğlu, 2016). Sosyal Darwinizm 20. yüzyılda neoliberalizmin yükselişiyle boyut kazanmıştır (Örs'ten aktaran Dursunoğlu, 2016). Liberal ekonomiyi savunan bu teori rekabeti ön plana çıkarmaktadır. Sosyal Darwinizm bireyler, gruplar, hatta ırklar arası rekabeti savunmaktadır. Teori, mücadeleyi, savaşları, güçlülerin yaşamasını, hatta ırkçılığı ima eden, sosyal düzen için yıkıcı bir söylem getirmiştir (Bacquemont'tan aktaran Dursunoğlu, 2016). Toplum, bireyler arası rekabette ayakta kalma mücadelesi olarak betimlenmektedir. Doğaları gereği güçlü olanlar zirveye doğru tırmanırken diğerleri gerilemekte ve zamanla yok olmaktadır. Bu sebeple servet, statü, sosyal eşitsizliklerin ortaya çıkması kaçınılmazdır (Heywood'dan aktaran Dursunoğlu, 2016).

Rekabetin insan doğasında var olup olmadığı ve eğitimde rekabetin ne ölçüde sınıflarda olması ya da olmaması gerektiği eğitim bilimciler tarafından yüzyıllardır tartışılan bir konu olagelmıştır. Rekabetçi söylemler spor, ekonomi, siyaset ve eğitimde etkin roller

oynamaktadır. Türkiye’de eğitim felsefelerinin özündeki rekabetçiliğin, işbirlikçiliğin tarihsel gelişimi ve yansımaları Cumhuriyet öncesi yıllarda kendini açıkça göstermektedir. Katı, disiplinli, ezberci, öğretmen merkezli, insanlar arasında okuma yazma oranının çok düşük olduğu Osmanlı döneminde, Hesapçioğlu’nun (2009) ifade ettiği üzere ilk kez II. Meşrutiyet döneminde (1908) aralarında İ. H. Baltacıoğlu, Ziya Gökalp gibi düşünürlerin de olduğu “yeni eğitim”in psikolojik temelli, çocuk temelli olması gerektiği fikri ortaya atılmıştır. Milli Mücadele Dönemi sonrası Cumhuriyet’in ilan edilmesi ve Milli Eğitim Bakanlığının kurulmasıyla eğitimde reform hareketleri başlamıştır. Eğitim politikalarına yön veren yasalar ve eğitim felsefeleri tartışılmıştır (Hesapçioğlu, 2009). Cumhuriyetin kurucusu M. Kemal Atatürk’ün eğitimde gerçekleştirdiği inkılâplar ile ilerleme kaydedilmeye çalışılmıştır. 1930’ların başında Emin Erişgil, Avni Başman gibi önderler yardımıyla Türk Eğitim Sisteminde “yeni eğitimin” tesisi gerçekleştirilmiştir. Bu düşünürler J. Dewey’in prensiplerini eğitim sistemine uyarlamışlar ve 1926 yılında ilköğretim programını hazırlamışlardır. Ampirik, deneysel, bilimci bir bakış açısıyla ilerlenmiştir. Döneme damgasını vuran bazı kanunlar eğitimin çağdaşlaşması, millileşmesi ve laikleşmesi için önemli yollar katetmiştir (Ülken’den aktaran Hesapçioğlu, 2009). Pragmatist ve ilerlemeci yaklaşıma uyum sağlayan Türk eğitim sisteminde öğrenciler kendilerini yargılayabilen, özgün ve özgür birey olmalıdır. 1940’larda ise yaparak, yaşayarak öğrenmeyi teşvik eden köy enstitüleri eğitime yön vermiş fakat kısa sürmüştür. 27 Aralık 1947 tarihinde ise ABD ile eğitimde işbirliği anlaşması imzalanmıştır. Bu tarihten itibaren Türk Eğitim sisteminin felsefesinde bir kırılma gözlenmiştir. ABD’ye gidip gelen öğrenciler davranışçılık kuramını önerip yerleştirmiştir. Bu ise öğrenciyi edilgen yapan eski paradigmalara uyumludur (Hesapçioğlu, 2009).

1970’li yıllarda yaşanan ekonomik krizle birlikte krize yönelik çözüm olarak neoliberal politikalar ve yerelleşme dünya gündemine taşınmıştır (Apple’dan aktaran Ömür, 2016). İkinci dünya savaşından sonra baş gösteren neoliberal eğitim politikaları kamusal alanlar üzerinde ve eğitimde büyük ölçüde yer etmiştir. Bu değişim fark edilmese de etkisi ve eğitimde açtığı tahribat radikal bir değişimin sonuçları kadar büyük olmuştur. 1980’lerden sonra etkisini gösteren küresel kapitalizm eğitimde kapitalist pazarın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesine sebep olmuştur. Bu durum eğitimin kendi gerçekleri ve ihtiyaçlarına uzaklaşma anlamına gelen “yabancılaşma” tehdidini de beraberinde getirmiştir. Kamusal sosyal devlet anlayışını yok sayan kapitalist küresel

gelişmeyi hızlandıran neoliberal eğitim politikaları uluslararası sermaye kuruluşları olan Dünya Ticaret Örgütü (WTO), Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası'dır (Aksoy, 2005). Türkiye'nin de üye olduğu Dünya Bankası yerelleşme çabalarını desteklemekte ve kamu yönetimi reformunda devletin kamuya müdahale alanının küçültülerek üretici konumundan düzenleyici konumuna geçmesini hedeflemektedir. Dünya Ticaret Örgütü üyesi ülkeler 1995 yılında Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) hükümlerini imzalamıştır. GATS'ın temel amacı serbest ticaret ortamı yaratmak rekabetçi bir ortam yaratmaktır. Bu tür kurumlar sadece ekonominin ve neoliberal politikaların değil, eğitim reformlarının da yönünü belirlemektedir. Eğitimin neoliberal politikaları dahil olmasının bir göstergesi özelleştirmelerin başlaması ve öğrencilerin başarılarını ölçmek için standart testlere tabi tutulmasıdır (Ömür, 2016).

Ediger'e göre (2001) rekabetçi yaklaşımın var olmasını gerektiren en temel neden serbest piyasa sistemidir. 1989'da düzenlenen Ulusal Hükümetler Konferansı'nın yaptığı açıklamada Amerika Birleşik Devletleri'nin matematik ve fen bilimlerinde ilk sırada olmaları gerektiği, Japonya Almanya gibi hızla gelişip sanayileşen devletlerin gerisinde kaldıkları uyarısında bulunmuştur. Amerika'nın birkaç eyaletinde belirli standartlara sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu okullara girebilmek için öğrenci ve veliler arasında rekabetin doğduğu belirtilmektedir. Ayrıca özel okullar ile devlet okulları arasında da kıyasıya bir rekabet mevcuttur. Öğrenciler uygulanan standart testlerle (projeler, ödevler, sözlü yazılı raporlar, test sonuçları) bir diğer öğrencinin sonuçları ile karşılaştırılmaktadır. Ebeveynler bu sonuçları diğer öğrencilerin sonuçları ile karşılaştırma yoluna gitmekte, her zaman daha iyisi ve mükemmeli olmaları beklenmektedir. Bu durum işbirlikçi yaklaşım yerine rekabetçi yaklaşımı belirgin şekilde ön plana çıkarmaktadır.

ABD gibi gelişmiş ülkeler küresel kapitalist eğitim sistemiyle başa çıkabilip uyum sağlamışken en çok gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkelere darbe vurmuştur. Eğitimin ticarileşmesi ve bilimin metalaşması eğitimde fırsat eşitliğini engellemekte, gelişmekte olan ülkelere bilim insanların "beyin göçü" tabir edilen dışarıya açılmasını kolaylaştırmaktadır (Sayılan, 2006). Böylece sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları avantajlı duruma geçmiş olup başarılı olabilmek için bir dizi sınavla baş edebilmenin kıyasıya rekabet etmekten geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Neoliberal politikaların getirdiği yerelleşme reformları arasında eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi yoluyla yerelleşmesi de yer almaktadır. "Kısaca tanımlamak gerekirse,

özelleştirme, belli bir işlevin bütününün veya bir kısmının kamu sektöründen özel sektöre aktarılması olarak ifade edilebilir”. Bu durum merkezi hükümetlerin aşırı bürokratikleşmesinden kaynaklanan demokratik unsurların azalmaya başlayarak kar güdüsüyle hareket eden özel kurumların bir rekabet ortamında müşteri çekme kaygısıyla daha nitelikli eğitim verileceği düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Ömür, 2016).

Eğitimin küresel piyasaya açılmasının etkisi ile standart sınavlar ve testler okulları ve aileleri başarının nerede olduğu konusunda yanılsamaya itmiş ve “sınav başarısına” indirgenmiştir. Bu süreç öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin rollerini değiştirmekle kalmayıp özel okullar, dershaneler, özel nitelikli okullar piyasa mekanizmasının birer ögesi olarak yerlerini almıştır (Aksoy,2005). Rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarının temel unsuru olarak yerini almıştır. Piyasa talepleri doğrultusunda kendini yenileyen kurumlar birinci sınıf, diğerleri ikinci sınıf kurumlar halini almıştır (Sayılan, 2006). Eğitimin sınav başarısına bağlı olma durumu aileler, öğrenciler ve kurumlar arası rekabeti ortaya çıkarmış ve düşük performanslı öğrencileri arka plana itmiştir. Ayrıca gelir durumu iyi olan ailelerin çocukları özel okullarda imkânları daha geniş eğitim almakta ve eğitimde fırsat eşitliği ortadan kalkmaktadır. Bu durum sosyal devlet anlayışına ve insan haklarına ters düşmektedir.

Türkiye’de neoliberal dönüşüm 1980 askeri darbesinden sonra “kendi okulunu kendin yap” projesiyle başlamıştır. 1990’lı yıllarda Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi adı altında ilköğretim ve ortaöğretimi yapılandıran bir hedefle protokol imzalamıştır. 1998 yılında imzalanan GATS projesi ile de eğitimin piyasalaşma süreci ilkeleri imzalanmıştır. Temel eğitimde “katkı payı” adı altında, üniversiteler ise “harç” adı altında paralar toplanmıştır. Neoliberal ekonomi politikaları, eğitim sisteminde öğrenciye, öğretmene, bilgiye bakış açısını önemli ölçüde değiştirmiştir. 2005 yılında ilköğretim müfredatına piyasanın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte kazanımlar ve öğretim yöntemleri (girişimcilik, kariyer planlama, liderlik, bilinçli tüketicilik) eklenmiştir (Sayılan, 2006). Bu değişiklik eğitimle ilgili temel yasalara da yansımıştır. Okullar arası uçurumlar artmış, özel okullara teşvik sunulmuş ve geçtiğimiz yıllarda öğretmenler sözleşmeli olarak atanmıştır.

Küreselleşme, neoliberal zamanda ulus devletin sınırlarını aşan, vatandaşlık, pazar ekonomisi, işgücü, insan hakları, çevre, eğitim gibi sosyal alanları doğrudan etkilemektedir. Küresel vatandaşlık beraberinde işgücü rekabetini de getirmektedir. Kapitalist bir toplumda piyasa rekabeti verimlilik, karlılık ve başarının anahtarlarından biridir (Torres, 2015). Refah seviyesinin artmasıyla birlikte kapitalist toplumlarda “tüketicilik” bireyler arasında salt araç

haline gelmiştir. Tüketim metaforları üzerinden anlaşılmaya çalışılan modern toplumlarda büyü, ışıkl, parıltılı hayatlar insanların boş zamanlarına hükmetmeye başlamış, haz, arzu, kimlik ve statü arayışlarını doyuma ulaştırmak için medya, kültür endüstrisi (reklamlar, filmler, diziler, magazinler, propagandalar) aracılığıyla tüketim toplumu olmaya itmiştir. Bu durum boş zaman endüstrisinin doğmasına, iyi yaşamının yapay cazibesine, alışveriş çılgınlığına, üretmek yerine tüketmenin, insan ilişkilerinde pragmatistleşmenin, yalnızlığın, narsisizmin oluşmasına sebep olmaktadır (Aytaç, 2006).

Pazar ekonomisine dönüşen boş zaman faaliyetleri insan ilişkilerini de kâr-zarar çerçevesinde metalaştırmaktadır. Kapitalist sistem tüketim üzerinden toplumu disipline etmekte, toplumda gönüllü itaati, katılımcılığı öne çıkarmaktadır. Kapitalist kâr marjı şirketleri ve holdingleri de rekabete zorlamaktadır. Kapitalist toplumun bireyi paraya çevrilebilen hayatların tarafı haline gelmektedir. Bu da bireylerin rasyonel düşünen, kâr maliyet hesapları yapan maksimum fayda arayan egoist ve yabancılaşmış hale gelmesine yol açmaktadır. Faaliyetlerin ve hizmetlerin metalaştığı yapay dünyada yapay zevklerin sentetik duyguların peşinde koşan insanlara anlık haz duyacakları dünyaların kapıları aralanmaktadır. Özellikle ABD bu yarışın içinde ilk sırayı almaktadır. Disneyland, Dreamland gibi eğlence merkezleri, alışveriş merkezleri, turlar insanları büyüdü dünyalara entegre ederek tüketmek için çalışmaya zorlamakta ve hatta bu mekanlar kitlelerin kimliksel/statüsel arayışlarını ve ruhsal arınma ihtiyaçlarını tatmin etme aracı olarak görülmektedir. Yaşam stilleri, yeme içme alışkanlıkları, giyim kuşam, damak zevki eskiye oranla daha değişken, geçici, plastik bir hal almakta, sahiplikten uzaklaşmaktadır (Aytaç, 2006).

Modern hayatların metalaşması bireylerin de davranışlarını yaşam tarzlarını ele geçirmekte doğal olandan yapay sahte hayatlara, durgun sakin hayatlardan eğlenceli, parıltılı, lüks hayatlara, birliktelikten bencilliğe ve yalnızlığa, duygusallıktan hümanist düşünceden pragmatist, narsisist düşünceye, işbirlikçilikten rekabetçiliğe, değerler üzerinden yaşamaktan, metalaşmaya, üretimden tüketime sevk etmektedir.

Arslan ve Eraslan'a göre (2003) bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin en önemli unsurunu eğitim oluşturmaktadır. Bu "bilgi toplumu" olma mücadelesinde tüm devletler eğitimi ele alıp değerlendirmeli ve bireysel toplumsal, evrensel düzeyde dönüştürmelidir. Eğitim, bu dönüşümün önemli bir parçasıdır. Özellikle ekonomide

gözlemlenen küreselleşme ve uluslararası rekabette ön sıralarda yer alan gelişmiş ülkeler bilgiye de hükmetmektedir.

Bilgiye hükmeden toplumların en başında ABD gelmektedir. ABD'nin ekonomik ve siyasal yapısı kendi eğitim sistemini etkilediği gibi uluslararası arenada da etkilerini göstermektedir. Jameson (2007), rekabetin Amerikan sınıflarının doğasında var olduğunu savunmaktadır. Çalışmasında öğrencilerin verdikleri cevaplara göre Amerikalılar için sınıf, öğrencilerin bilgilerini gösterebilecek, ulaşılamayan argümanlarıyla birbirlerini ezebilecekleri bir spor stadyumu gibi rekabet edebilecekleri entelektüel alan olduğunu ortaya çıkarmaktadır (s.214). Friedmann (2006), eğitimde ABD'de kupon sisteminin devrim yaratacağını, ilk ve orta öğretim kurumlarında eğitimin özelleştirilmesini savunarak rekabetçi serbest girişim ortamında hem ailelere hem öğrencilere hem öğretmenlere fayda sağlayacağı, özel işletmelerin keşif ve yenilik yapma özgürlüğüne devletin müdahale etmemesi gerektiğini dile getirmektedir. Eğitim sisteminde büyük bir gelişme sağlamanın tek yolunun özelleştirmeden geçmekte olduğunu belirtmektedir.

1980'lerin ortalarından başlayarak herkes için eşit eğitim idealinden uzaklaşan Çin de neoliberal eğitim politikalarına dahil olmuş ve daha verimli ekonomik kalkınma hareketleri başlamıştır. 2014'e kadar rekabet ideolojisi Çin toplumunu modernleştirecek yeni bir değer, eğitim sisteminin verimliliğini artıracak yeni bir mekanizma ve modern birey için gerekli yeni bir kalite olarak tanımlanmıştır. Rekabet, Çin seçkinleri tarafından kazanmanın yolu olarak kabul edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler arasında rekabet bilincinin aşılması eğitim söylemlerinin ana teması olmuştur. Rekabet baskısı öğrencileri ev ödevleri konusunda ve test puanlarından yüksek almaya zorlamıştır. Çin'de ebeveynler küçük çocuklarını seçkin ilkokullarda pahalı İngilizce ve müzik kurslarına göndermektedir. Çünkü ilkokulda başarının anahtarı ve ortaokula kapı açacak formül matematik, dil, sanat sınavlarına bağlıdır. Ortaokulda lise giriş sınavında iyi performans göstermek için hafta sonları ve yazın ek dersler aldırılmaktadırlar. Bu sınavda başarılı olanlara üniversite giriş sınavı olan "Gaokao"ya hazırlanmaları için özel öğretmenler seçmek için büyük miktarda para ve enerji harcamaktadırlar. Çin basını, akademik stresin ergenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerindeki zararlı etkilerinin, ebeveynler ve öğretmenler tarafından köleleştirilmiş çocuklarla ilgili raporlarla doludur. Çinli eğitimciler Gaokao'nun aşırı ezberci, yaratıcılıktan uzak halini eleştirmektedirler. Çin'deki yorumcu gazeteciler, çocukları akademik rekabetin zorbalığından kurtarmak için politika yapıcılarına ricada bulunmaktadır (Zhao, 2015, ss.

8-9). Son dönemlerde ise rekabetin zararlı etkileri fark edildiğinden akademik baskıyı azaltma hedefine yönelik yeni yasalar çıkarılmıştır. Şangay'daki bu araştırmaya göre yasalar ve kalkınma planları, hedeflerine ulaşamamıştır. Bunun sebebinin okullar arası boşluklar, uzun okul saatleri, test puanlarına göre öğrenci seçimi ve rekabetçi okul atmosferi ve ebeveyn tutumları olduğu düşünülmektedir (Zhao, 2015).

Japonya'da ise “gruplararası rekabet” kavramının ortaya çıkmasına örnek olarak kendi aralarında işbirliği halinde olup şirketler arasında rekabet halinde oldukları bilinmektedir (Kohn, 1992, s. 48).

Aralarında Norveç, Hindistan, Çin, Japonya, Avustralya, Kenya, Meksika, İsrail'in de olduğu bir araştırmada kültürlerin ne kadar rekabetçi ve işbirlikçi olduğu araştırılmıştır. Çoğu ülkenin işbirlikçi dayanışmacı tutum sergiledikleri, Amerika kadar rekabetçi olmadıkları belirlenmiştir. Rekabet, kapitalizmin etkisiyle batı toplumlarının ayrılmaz bir parçası olarak görülse de yaşamın kendisinin kaçınılmaz bir sonucu olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada aynı zamanda kırsal kesimde yaşayan insanların kentlerde yaşayanlara göre daha işbirlikçi oldukları gözlenmiştir (Kohn, 1992, s.35-38).

Kapitalist sistemin doğurduğu rekabetçi yaklaşımın sınıflara zerk edilmesi tartışma konusu yaratmıştır. Pharo (2005), eğer kapitalizm ahlâklandırılabilirse ancak rekabetin sınıfta öğrenciler arası kullanımı etik hale geleceğini ifade etmiştir. Şimşek ise kapitalizmin beslediği sanayi devriminin eğitim anlayışında “fabrika” imgesinin temsil etmesine yol açtığını belirtmektedir. Fabrika imgesinin okullara nasıl uyarlandığını şöyle ifade etmiştir:

“Okul tıpkı bir fabrika gibi disiplin ve kontrol merkezinde örgütlenmiş bir kurum olarak görülüyor. Sınıf ortamlarında düzenli aralıklarla dizilmiş, hareket ettirilemeyen sıralar, çocuğun hareket sınırını belirlemektedir. Ziller, okulda geçirilen zamanı, eşit aralıklarla bölünmüş zaman dilimlerine ayırmaktadır. Neredeyse bir saate yakın öğretmen sorular sorar, öğrenciler cevaplar, zil çalar, kitaplar gürültüyle kapanır. Gürültüyle karışık konuşma ve gülme sesleri sınıfları ve koridorları doldurur, dakikalar geçer ve başka bir zil çalar kalabalık yavaş yavaş sıraların içine kayar, sonra gülme ve konuşmalar, sessizlik, ‘Hatırlasanız, geçen dersimizde...’ Yeni bir ders başlamıştır.” (Şimşek’ten aktaran Arslan ve Erarslan, 2003).

Eğitime uyarlanan fabrika anlayışı öğretmen, öğrenci ve yönetici rollerini de değiştirmiştir. Buna göre öğretmen ustabaşı, öğrenci işçi olarak görülmeye başlanmıştır. Öğrenci edilgen, sessiz duran, kontrol altında tutulmaya çalışılan, ezberleyen bir varlıktır. Öğretmen ise belli süre içinde kendisine sunulan programdan bilgi aktaran, ezber tabletleri hazırlayan, standartların dışına çıkmayan, katı, kontrol mekanizmasını elinde tutan varlık haline gelmiştir (Arslan ve Erarslan, 2003).

Türk Eğitim Sistemi'nde rekabetçi uygulamaların temelinde ekonomik, siyasal, felsefi, kültürel, tarihsel etmenlerin var olması, konunun öğrenci-öğretmen-sınıf ekseninin ötesinde makro düzeyde ve uluslararası boyutta ele alınması gerektiğini zorunlu kılmaktadır.

Kuramsal ve Psikolojik Temelde Rekabet

Psikoloji biliminin içinde “rekabetçilik” kavramı bazı psikoanalitik kuramcılar tarafından ele alınmıştır. Horney, Adler, Freud ve Fromm gibi kuramcıların rekabetçiliğe bakış açısı açıklanmaya çalışılmıştır.

Kuramsal temelde rekabetle ilgili ilk köklü çalışmayı Horney yapmıştır. Horney (1997) rekabetin insanları nevrotik bir kişiliğe büründürdüğünü, bu durumun herkes için bir sorun oluşturduğunu ve nevrotik kişiliğin oluşmasında merkez teşkil ettiğini belirtir (s. 164).

Horney'e göre (2013, ss.128-131) nevrotik rekabet normal rekabetten üç yönüyle ayrılmaktadır. İlkinde birey alakası olmayan durumlarda bile kendini sürekli başkalarıyla kıyaslar, sürekli baskın çıkmaya çalışır. Burada önemli nokta; başarılı olduğu işin içeriği değil, sonucunda kazandığı prestij ve güçtür. İkincisi, nevrotiğin amansız bir hırsa sahip olması ve en üstün, eşsiz olmaya çalışmasıdır. Her alanda en iyi olmak istemektedirler. Hem başarılı bir hekim, hem iyi bir sporcu, hem iyi bir müzisyen olmak istemektedirler. Başkalarının kendisinden daha başarılı olmalarını hazmedememektedir. Aynı anda en iyisini yapamayacakları için de sonunda hiçbir şeyi başaramamakta ve bütün çabalarının boşa gitmesine sebep olmaktadır. Normal rekabetten üçüncü farklılık ise nevrotik bireyin hırsıyla ilişkili düşmanlıktır. Nevrotik birey başarısını rakiplerinin yenilgisine ilişkin temellendirmektedir. “Kimse değil, en iyisi ben olacağım,” tutumu sergilemektedirler. Bireyci kültürlerde çok fazla yıkıcı rekabet olması sebebiyle birey bunu nevrotik bir kişilik yapısı olarak adlandırmamaktadır. Çünkü o toplumda bu durum normalleştirilmiştir. Nevrotik kişi başarılı olmaktansa diğer rakiplerinin başarısız olmasını daha çok önemsemektedir. Nevrotiğin başarısı, rakiplerinin güçleriyle ve onları ezmesiyle doğru orantılıdır. Yapıcı olmaktan çok yıkıcı olmayı, kendini en üstte görmeyi, başkalarını küçük görmeyi, rakiplerini alta çekmeyi tercih etmektedir. Bu yüzden başarılı kişilere düşmanlık besleyebilmektedir.

Nevrotik birey, herkes tarafından kendisinin onlara karşı beslediğinden daha fazla sevilme istemektedir. Aynı anda rakiplerine karşı zafer istemektedir. Kazanamama düşüncesi onu

aşağılanma ve küçük düşme korkusuna kaptırmaktadır. Bu sebeple çoğu zaman yarışma içine girmemekte ve rekabetten çekilmeyi tercih etmektedir (Horney, 1997, s.188).

Freud, savunma mekanizmalarından biri olan “ödünleme”yi nevrotik rekabetçiliği tarif ederken kullanmıştır. Birey kendinde iyi olmayan eksik yönlerini başka alanlarda çok iyi kapatmaya çalışmaktadır. Böylece eksik kalan yönlerini ödünlemiş olmaktadır. Ödünleme kendini geliştirmek için olursa olumlu, kendi eksikliklerini başkalarını ezmeye çalışarak kapatmaya çalışırsa olumsuz olmaktadır (Yenidünya, 2005, s.17).

Ödünleme mekanizmasının önemini ilk Adler ortaya koymuştur. Adler güçsüzlüğe karşı insanda gelişen ödünleme biçiminin insan doğasında var olduğunu, nevrotik eğilimli insanda bu duygunun aşağılık kompleksine dönüşerek abartılmış ödünleme mekanizmalarının kullanılmasına sebep olduğu açıklanmıştır (Gençtan, 1997, s.85). Freud için rekabet kaçınılmazdır. Çünkü doğuştan ihtiyaçlar karşılanmak için dünyaya gelinmiştir. İnsanlar saldırgan, zevk arayışı içinde olan ve egolarına hizmet eden yaratıklardır. İçgüdüsel tutkularını karşılamak için rekabet etmektedir (Freud, 1962, s. 58). Freud’a göre “teşhircilik, merak, saldırganlık, rekabet vb. engellenmesi, bireyin kişiliği üzerinde, yaşamda erken veya geç yaşlarda olsun, aynı sakatlayıcı etki yaratmaktadır” (aktaran Kohn, 1992, s.40).

Freud ve Konrad Lorenz “katarsis” olarak bilinen teorinin savunucularındandır. Saldırganlığın öğrenilmiş değil, doğuştan; reaktif değil spontane gelişen bir duygu olduğunu ve bunu boşaltıp rahatlamamanın en iyi sporla mümkün olduğunu savunmaktadır. Yani rekabet ortamı saldırganlık duygusunun boşaltıldığı yerdir. Bu tez kanıtlarla kesin olarak çürütülmüştür. Bruno Bettelheim, rekabetçi bir sporda agresif duyguların rekabeti kaynama noktasına ulaştırdığını ifade etmektedir. Eğer katarsis teorisi doğru olsaydı, spor ve savaş kültürü arasında ters orantılı olurdu; ancak doğrudan ilişkilidir (Kohn, 1992, s.144).

Adler ve Freud, bu tür güdülerin kökeninde toplumsal ve kültürel etmenlerin bu davranışların oluşumundaki rolünü görememiştir (Gençtan, 1997, s. 85).

Fromm’a göre (t.y. ss.25-26) toplumsal kişilik kavramının kapitalizmin on dokuzuncu yüzyılda servet ve mülkiyet hırsıyla başlayıp yirminci yüzyılda daha etkin hale gelmesiyle “tüketici insan” profilini ortaya çıkarmıştır. Tüketici insanın esas amacı bir şeye sahip olmak değil, iç dünyasında oluşan boşluğun kapatılması, endişenin giderilmesi, dirençsizliğin ve yalnızlığın üstesinden gelinebilmesidir. Bunun yolu da daha çok tüketmekten geçmektedir. Büyük endüstrinin, yatırımların ortaklıkların içinde insan kendini

yalnız, çaresiz, bunalımlı, endişeli hissetmektedir. İçindeki bu endişe ve baskı duygularını dengelemek için açgözlülüğe, oburluğa, daha çok tüketme yollarına başvurmaktadır. Bitip tükenmeyen bu mücadelede insan makinelere egemen olmaya başladıkça daha çok güçlenmektedir. Reklamların da etkisiyle en büyük müşteri haline gelen insan sahip oldukça güce, başarıya, rekabete, hırsa tapmaktadır. Bu insanı manevi duygulardan uzakta tutup tamamen maddiyata, bencillığe, bireyselliğe, narsisizme yönlendirmektedir. Aşırı durumlarda tüketici insan psikopatolojik bir olgudur.

Tüketiciliği bireyde ortaya çıkardığı en büyük hastalık, narsisizmdir. 21. yüzyılın insanların artarak görülen ve en belirgin narsisistik kişilik özellikleri; kendini beğenme, büyükleme, kibir, aşırı ilgi beklentisi, özel ve biricik olduğu yanılgısı, en çok zenginlik, başarı, ihtişam konularına kafa yormaları, eleştiriye ve “hayır” sözcüğüne kapalı olmaları, istekleri olmadığında hemen öfkelenebilmeleri, kişiler arası ilişkilerde sömürücü olmaları, hak sahibi ve ayrıcalıklı olmaları gerektiğine inanmaları, her şeyi bildiklerini sanmaları, diğerlerini küçük görme, paylaşımcı olmama, kıskanç olma, empatiden yoksunluktur (Alper’den aktaran Yılmaz, 2014).

Rekabetçi sistemler benmerkezci narsisist bireyleri ortaya çıkarmaktadır. Morin’e göre (2006, s. 68) benmerkezcilik; kendini temize çıkarma, kendini yüceltme ve kötü olayların tüm sebebini başkasına atma, kendini aldatma anlamına da gelen “self deception”ı (kendini kandırma/aldatma) besler. “Kendini kandırma, diğerlerinin söz ve eylemlerini aşağılayıcı bir tarzda algılamaya, onların uyumsuz olanlarını seçip düzgün olanlarını bir kenara atmaya, bireyi yücelten anılarını alıkoyup lekeleyenleri atmaya ya da değiştirmeye iten yalan, içtenlik, inanç ve ikiyüzlülüktan oluşan döngüsel bir mekanizmadır.”

Rekabetçi eğilimlerin psikolojik etkilerinin nevrotik boyutlara ulaştığı bir gerçektir. Maslow’a göre (1954, s.45) benlik saygısı ihtiyacının karşılanması, kendine güven, değer, güç, yetenek ve yetkinlik, dünyada faydalı ve gerekli olma duygularına yol açmaktadır. Ancak bu ihtiyaçların engellenmesi, aşağılık, zayıflık ve çaresizlik duyguları yaratmaktadır. Bu hisler sırayla temel cesaretsizliğe veya başka telafi edici veya nevrotik eğilimlere yol açmaktadır.

Rekabetin sonuçlarından biri de stres ve kaygıdır. Motivasyon teorisyeni Atkinson, rekabetin başarısızlıktan kaçınma eğilimine yol açtığını belirtmektedir. Rekabetin sunduğu “başarısızlıktan kaçma” olgusu başarıya yönelik faaliyetlerde bulunma eğilimine karşı

çıkma ve azaltma işlevinde bulunmaktadır. Örneğin iş ya da terfi başvurusunda bulunmamak, sınıfta cevap vermek yerine sessiz kalmak gibi. Rekabet etmek zorunda kalan kişi paradoksal olarak görevin niteliği ve zorluğundan bağımsız başarısızlığa varana kadar tedirgin olabilmektedir (aktaran Kohn, 1992, s.77,78). Bu başarısızlıktan kaçma eğilimi, tüm grup ve sınıf performansını ciddi şekilde etkileyen ve bireylerin başarısını düşüren bir etki yaratmaktadır. Rekabetçi kültürde rekabetten kaçınmak isteyenler üzerinde “kaybetmekten korkmak” yönünde baskı kurulmaktadır. Alay edilmeyi ve suçlanmayı göze alamayan bireyin bu baskının altında stres ve kaygı düzeyleri yükselmektedir (Kohn, 1992, s.64).

Psikanalist Rollo May, öncü disiplinler arası anksiyete çalışmasında, Amerikan kültüründe rekabetin "en yaygın endişe olayı" olduğu sonucuna varmıştır. May'e göre kaygı ile başa çıkmaya çalışan birey rekabetçi çabalarını iki katına çıkarmaktır. Bu endişeli kaygıyı hafifletme yöntemi daha rekabetçi, daha saldırgan, daha fazla insanlardan tecrit, düşmanlık ve endişe duygu ve davranışları ile mümkün olmaktadır. Bu bir kısır döngüdür (Kohn, 1992, s.123).

Eğitim Ortamlarında İşbirlikçi, Rekabetçi ve Bireysel Öğrenme

Johnson, Johnson ve Smith (1998), eğitimin değişen paradigmalarını “eski ve yeni” olmak üzere birkaç bağlamda karşılaştırmaktadır:

<i>Etkenler</i>	<i>Öğretimde Eski Paradigma</i>	<i>Öğretimde Yeni Paradigma</i>
Bilgi	Fakülteden öğrenciye.	Öğrencilerin inşa ettiği.
Öğrenciler	Fakülte tarafından bilgi ile doldurulan pasif gemi.	Aktif, kâşif, kendi bilgisini transfer edebilen.
Fakültenin Amacı	Öğrencileri sınıflamak ve sıralamak.	Öğrencilerin yetkinlik ve yeteneklerini geliştirmek.
İlişkiler	Öğrenciler ve fakülte ve öğrenciler arası kişisel olmayan ilişkiler.	Öğrenciler arasında ve fakülte arasındaki kişisel işlemler.
Bağlam (içerik)	Rekabetçi/Bireyselci	Sınıfta işbirlikçi öğrenme ve fakülte arası işbirliği ekipleri.

Varsayım

Herhangi bir beklenti
öğretebilir.

Öğretim karmaşıktır ve önemli
bir eğitim gerektirir.

Öğrenme hedefi, çalışılmakta olan alanda gelecekteki bir yeterlilik veya ustalık durumudur. Hedef yapısı, bireyler arasında hedeflerine ulaşmak için çaba harcadıklarında karşılıklı bağımlılık türünü belirlemektedir. Karşılıklı bağımlılık olumlu (işbirliği), olumsuz (rekabet) veya nötr (bireysel çabalar) olabilir (Johnson, Johnson ve Smith, 1998).

Sosyal psikolojinin öncülüğünü takiben hedeflere ulaşmanın üç yolu vardır: Rekabetçilik, başkalarına karşı çalışmak anlamına gelmekte; işbirlikçilik, başkalarıyla çalışmak anlamına gelmekte ve bireysellik, bağımsız olarak başkaları ile ilgilenmeden çalışmak anlamına gelmektedir (Kohn, 1992, s.6).

İşbirlikçi öğrenme yaklaşımının doğuşu ilk olarak sosyal psikolog Kurt Lewin'in 1930 ve 1940'ların sonlarında psikolojideki alan teorisinin gelişmesiyle örtüşmektedir. Lewin'in bireysel motivasyon üzerindeki grup etkisini incelemesi, grup davranışı ile ilgili teori ve yöntemlerin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Hilk, 2013). Sonrasında Lewin'in alandaki insan motivasyonu teorisini genişleten Morton Deutsch, işbirliği ve rekabet teorisini sunmuştur. Deutsch, grup hedef yapıları, bireylerin motivasyonları ve muhtemel sonuçları arasındaki bağlantıyı açıklamıştır (Deutsch, 1949; Deutsch, 1962).

Mead (1937, s.8), işbirliğini “Çalışma bitene kadar birlikte çalışma eylemi” olarak tanımlamaktadır. İşbirliğinde amaç paylaşılmakta ve işbirliği yapan bireyleri bir arada tutan hedefle ilişkili olmaktadır. Yardımseverlik ön plandadır. İşbirliğinin tanımı ilk olarak Vygotsky'nin “batmak ya da birlikte yüzmek” ifadesi ile diğer eğitimeiler tarafından da ortak tanım olarak kabul edilmiştir (Vygotsky, 1978, s. 131). Hilk (2013), yaptığı meta-analiz çalışmasında işbirliğini öğrenciler arası pozitif bağımlılığı vurgulayan bir öğrenme yapısı olarak tanımlamıştır. Küçük öğrenci grupları, genellikle belirli içerik veya becerilere sahip ustalığı içeren ortak bir hedefe doğru çalışmaktadır. Kohn'a göre (1992) işbirliği, insanları gruplara ayırmaktan daha fazlasını ifade etmektedir. “Sonucun ortak çabanın ürünü olduğu, hedefin paylaşıldığı ve her üyenin ortak olduğu bir projeye başarının diğerlerinininkiyle bağlantılı olduğu grup katılımını ifade etmektedir” (s.50).

Deutsch (1962), rekabetçi sosyal ortamı bireysel hedefleri kazanmaya “karşıt dayanışma” olarak tabir ettiği odaklanma olarak tanımlamıştır. İşbirlikçi öğrenme yaklaşımını ise grup üyelerinin ortak amaca odaklanması olarak destekleyici dayanışma olarak

kavramlaştırmıştır. Örneğin oyunu kazanma konusunda işbirliği kurulabilir ama takımın yıldızı olma konusunda rekabet edilebilir.

Sosyal Karşılıklı Bağımlılık Teorisi'ne göre; bireylerin eylemlerinin sonuçları diğer bireylerin eylemlerinin sonuçlarını etkilediğinde ve etkilendiğinde sosyal karşılıklı bağımlılık söz konusu olmaktadır. İşbirlikçi bir öğrenme durumunda, öğrencilerin hedef başarıları ile pozitif korelasyon göstermekte; bir öğrenci hedefine ulaştığında, işbirliği içinde bağlı olduğu diğer herkes hedeflerine ulaşır (Deutsch, 1962). Rekabetçi bir öğrenme durumunda, öğrencilerin hedef başarıları arasında negatif bir ilişki vardır; bir öğrenci hedefine ulaştığında, onunla birlikte olduğu diğer herkes hedeflerine ulaşmada başarısız olmaktadır. Bireyci bir öğrenme durumunda, öğrencilerin hedef başarıları önemsizdir; bir öğrencinin hedef başarısı, diğerlerinin hedef başarısı ile ilişkili değildir (Johnson ve Johnson, 1985). Bireyci karşılıklı bağımlılık bir bireyin eylemlerinin sonuçlarının diğerlerinin sonuçları üzerinde etkisi yoktur. Olumsuz karşılıklı bağımlılık veya bireysel hedef yöneliminin aksine, sosyal dayanışma teorisi, öğrenciler arasındaki işbirliğine dayalı etkileşimleri desteklemek için ilişkileri yapılandırmanın önemini vurgulamaktadır (Hilk, 2013). Johnson ve Johnson (2017, s. 3) bu konuyu şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrenciler norm referanslı bir temelde derecelendirildikleri için bu durum akranlarından daha hızlı ve daha doğru çalışmalarını zorunlu kılar. Bunu yaparken, sınıf arkadaşları ile rakip halinde en iyisini elde etmek için çaba harcarlar. ‘Kazancım senin kaybettiğin anlamına gelir’ düşüncesi ile başkalarını başarıdan mahrum ederler. ‘Başarısızlığın benim için kazanmamı kolaylaştırır’ bakış açısı ile sınıf arkadaşlarının başarısızlıklarını kutlarlar. ‘Yalnızca birkaçımız A alacağız’ düşüncesi ile notların sınırlı olduğunu kabul ederler. ‘Ne kadar kazanırsan benim için o kadar kötü; ne kadar başarısız olursan benim için o kadar iyi’ düşüncesi ile negatif bağlantılı kaderlerini ilan ederler. ‘Yalnızca yeteneği fazla olanlar ve güçlü olanlar daha çok kazanmayı hak ederler’ görüşü ile de diğerlerinin kazanmalarına açık kapı bırakmazlar.”

Johnson ve Johnson (2013), işbirlikçi öğrenme üzerine birçok yaptığı çalışmada işbirlikçi öğrenmenin beş temel bileşeni üzerinde durmuştur: Olumlu karşılıklı bağımlılık, bireysel hesap verebilirlik, etkileşim, sosyal beceri eğitimi ve grup işleme. Başarılı bir işbirliğinin oluşması için olumlu karşılıklı bağımlılığın olması gerekmektedir. Grup üyeleri birlikte hareket etmeli ve herkes başarılı olmadıkça başarılı olamayacaklarını algıladıklarında ortaya çıkar. Bir kişi başarısız olursa hepsi başarısız olmaktadır (olumlu karşılıklı bağımlılık). Grubun amaca ulaşması için üyelerin her birinin sorumluluk alması (hesap verebilirlik), yardımlaşma, kaynakları paylaşma, motive etme (etkileşim), görev becerisi, karar alma,

liderlik, güven oluşturma (sosyal beceri eğitimi), hedeflere ne kadar ulaşılıp ulaşılmadığı ile ilgili değerlendirme yapma (grup işleme) gerekmektedir.

Johnson, Johnson ve Holubec'e göre bu bileşenler işbirlikçi gruplarda bir araya geldiğinde öğrencilere maksimum fayda sağlamaktadır. Johnson ve Johnson'ın işbirlikçi öğrenme kavramındaki eğitmen, işbirlikçi öğrenmenin kullanımında öğrencileri seçmek, gruplar oluşturmak, kaynakları organize etmek, zaman ve hedefleri yönetmek ve ğrenci verimliliğini izlemek ve değerlendirmek önemli bir yönlendirici rol üstlenmektedir (aktaran Hilke, 2013).

Borich tarafından geliştirilen sınıf ikliminin temel boyutlarına dayanarak sınıfta  tür iklim vardır:

1. Rekabetçi (yarışçı) sınıf iklimi: Bu tür bir sınıf ortamında öğrenciler doğru cevabı vermek için birbirleriyle yarış halindedirler. Öğretmen ise doğru cevabı veren kişidir. Öğrenci sınıfta çok aktif değildir. Öğretmen ise ğretimi düzenleme, materyalleri sağlama ve doğru cevapları değerlendirme gibi yetkilere sahiptir.
2. İşbirliğine dayalı sınıf iklimi: Öğrenciler ğretmen tarafından verilen görev için beraber çalışırlar. Öğretmen zaman zaman bu sürece dâhil olur, düşüncelerini belirtir. Küçük ya da büyük gruplar halinde düzenlenen bu iklimde öğrenciler çok aktiftir ve ğretmen tartışmalar için öğrencileri teşvik eder, fikirleri düzenler.
3. Bireysel sınıf iklimi: Öğrenciler verilen çalışmaları ğretmen gözetiminde yerine getirirler. Bu iklimde öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları önem kazanmaktadır. Öğrenciler bağımsız oturmaktadır. Öğrencinin rolü yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışmak ve tamamlamak; öğretmenin rolü ise çalışma sürecinde öğrencilerin çabalarını gözlemlemek ve çalışmalarını kontrol etmektir (aktaran akmak, 2011, s. 288)

Rekabetçi iklimde ğrenci motivasyonu sağlanırken daha az yetenekli öğrenciler için uygun olmayabilir. İşbirlikçi sınıf ikliminde öğrencilerin sosyal ve birlikte çalışma becerileri gelişmektedir. Aynı zamanda öğrenciler fikirlerini ifade ederken yüksek düzeyli düşünme becerileri gelişmektedir. En önemli dezavantajı ise grupta bir ya da iki ğrenci verilen görevleri diğer grup arkadaşlarının sorumluluğuna bırakabilmektedir. Bireysel iklim öğrencilerin kendi düzey ve hızlarında çalışmalarına olanak sağlarken yapılandırma

eksikliği öğrenmeyi azaltabilmekte ve başarısızlığı doğurabilmektedir. (Çakmak, 2011, s. 287).

Johnson ve Johnson'a göre (2013) üç öğrenme ortamından işbirlikçi öğrenme ortamında öğrenciler küçük gruplar halinde kendilerini ve birbirlerini en üst düzeye çıkarmak için çalışırlar. Kendileri ve grup üyeleri için en faydalı yolları ararlar. Rekabetçi öğrenmede ise birkaç öğrenci belli bir akademik hedefe ulaşmak için birbirlerine karşı yarışırırlar. Bireyler yalnızca kendileri için faydalı olanı ararken diğerlerine zarar verirler. Bireyci öğrenmede diğer öğrencilerin hedeflerinden bağımsız kendi başlarına çalışırlar. Kendilerine faydalı olanı ararlar fakat diğerlerinin hedeflerinden tamamen bağımsızdır.

İşbirlikçi öğrenme, ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmaktır. İşbirlikçi faaliyetler içerisinde bireyler, kendileri ve diğer tüm grup üyeleri için faydalı sonuçlar elde etmektedirler. İşbirlikçi öğrenme durumlarında, öğrencilerin hedefleri arasında olumlu bir karşılıklı bağımlılık vardır. Öğrenciler, yalnızca öğrenme grubundaki diğer öğrencilerin de amaçlarına ulaşmaları durumunda ve öğrenme hedeflerine ulaşabileceklerini algılamaktadır (Deutsch; Johnson, Johnson ve Holubec,'ten aktaran Johnson, 2017). Sınıf üyeleri, öğretmenden talimat aldıktan sonra küçük gruplara ayrılmakta, daha sonra bütün grup üyeleri başarıyla anlayana ve tamamlayana kadar ödev boyunca çalışmaktadır. İşbirlikçi çabalar, tüm grup üyelerinin ortak bir kaderi paylaştığını kabul ederek (hepimiz birlikte batar veya birlikte yüzeriz) devam etmektedir. Böylece bir kişinin performansı diğerini etkileyerek grup üyeleri arasında “sensiz yapamayız” anlayışı gelişmektedir. Başarı durumunda ise ortaklaşa gururlu olma ve kutlama hissi belirmektedir (Johnson, 2017). İşbirlikçi öğrenme 3 türe ayrılabilir.

1. “İnformal İşbirlikçi Öğrenme Grupları: Öğrenciler ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak için yalnızca bir tartışma veya sınıf dönemi için geçici, geçici gruplar halinde çalışmaktadırlar.
2. Formal İşbirlikçi Öğrenme Grupları: Öğrenciler ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak ve ortaklaşa özel görev ve ödevleri tamamlamak için bir veya birkaç sınıf oturumu için birlikte çalışırlar.
3. İşbirlikçi Temel Grup: Birincil sorumluluğu her üyeye akademik olarak ilerlemesi ve bilişsel ve sosyal olarak sağlıklı bir şekilde gelişmesi için ihtiyaç duyduğu desteği, teşviki ve yardımı sağlamak olan istikrarlı üyeliğe sahip uzun vadeli gruplar (en az bir dönem veya yıl)” (Johnson, Johnson ve Smith, 1998, s. 8).

Bireyci öğrenme, her türlü karşılıklı bağımlılıktan yoksun bir öğrenme yapısıdır. Hedeflere ulaşmak için tüm öğrenciler bağımsız olarak çalışmaktadır. Bir öğrencinin sonuçlarının diğer öğrencilerin sonuçları üzerinde etkisi bulunmamaktadır (Hilk, 2013). Öğrenciler, diğer öğrencilerin hedefleriyle ilgisiz öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendi başlarına

çalışmaktadır. Öğrenciler hedef başarıya ulaşmada diğer öğrencilerin yaptıklarından bağımsız hareket etmektedir (Deutsch, 1962; Johnson, Johnson ve Holubec 1991'den aktaran Johnson, 2017).

İşbirlikçi, rekabetçi ve bireysel eğitim sistemleri konusunda yazarlar görüş olarak birbirlerinden ayrılmaktadır. Salt rekabetin yararlarını dile getirenler ve salt işbirlikçi görüşü destekleyenler olduğu gibi, hem rekabetçi hem işbirlikçi hem de bireysel çalışmaların sınıfta var olması gerektiğini dile getiren yazarlar mevcuttur.

İşbirlikçi yaklaşımla ilgili en ayrıntılı çalışmaları David ve Roger Johnson yapmıştır. 1981'de yaptığı meta-analizde çalışmaların büyük kısmının, işbirliğinin rekabetçi ve bireyselci ortamlardan daha yüksek başarıyı teşvik ettiğini bulmuştur. Johnson ve Johnson'ın tüm çalışmaları işbirliği ile ilgili özetle üç sonucu ortaya çıkarmaktadır.

1. Öğrenciler işbirliğini sever
2. Öğrenciler bununla öğrenir.
3. Kişilerarası ilişkiyi geliştirir (Kohn, 1992, s.157).

Deutsch (1973, s. 365) "Ham İlişkiler Yasası" olarak adlandırdığı kuramda işbirlikçi veya rekabetçi karakterlerden sosyal ilişki ortaya çıkarmıştır. Güç, baskı, tehdit ve aldatma rekabetçi bir ilişkiden kaynaklanıp ortaya çıkmaktayken benzer şekilde, karşılıklı problem çözme, ikna etme, açıklık ve karşılıklı gelişme, işbirliğine dayalı bir ilişkiden ortaya çıkmaktadır. İşbirliği işbirliğini beslerken rekabet rekabeti doğurmaktadır.

Goodman ve Weinstein'e göre (1980, s.205) işbirliği bir hayatta kalma meselesidir. Gerçek dünya, ancak işbirliği yoluyla çözülebilecek önemli sorun ve krizlerle yüzleşmeye devam edecektir. İşbirliği yapma şansı olmadan, insanların daha fazla kutuplaştırılması, yanlış anlaşılmanın artması ve karşılıklı yıkıcı çatışmaların olasılığını artırma (ulusal ve uluslararası) riski mevcuttur.

Hilk (2013), işbirlikçi, rekabetçi ve bireysel öğrenme yapılarının üniversite öğrencisi başarısı ve akran ilişkileri üzerindeki etkilerini bir dizi meta-analiz yöntemiyle incelemiştir. 37.422 üniversite ve yüksek lisans öğrencisini içeren 231 deneysel çalışmadan elde edilen veriler sentezlenmiştir. Sonuçta işbirlikçi öğrenmenin akran ilişkileri üzerindeki etkisi rekabetçi yapılarla karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif çıkmıştır. Bu bulgular aynı türde yapılan diğer meta- analiz çalışmalarıyla tutarlıdır.

Eğitimdeki yarışmaların olumlu olup olmadığı tartışmalıdır. Verhoeff (1997), iyi organize edilmiş bir rekabetin öğrencilerin öğrenmelerini ve motivasyonlarını olumlu etkilediğini iddia etmektedir. Fulu (2007), aynı zamanda yarışmalarda tanınma kazancı, yüksek motivasyon ve özgüven gibi çeşitli durumları da olumlu etkilediğini belirtmektedir. Yarışmaların; başarı, iç motivasyon, benlik saygısı, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Verhoeff (1997) ise yarışmaların eğitime sunacağı pek çok şeyin olduğunu düşünmektedir. Yarışmalar yoluyla müfredattaki bir disiplin en iyi şekilde ölçülmektedir. Yarışmaların uluslararası eğitim alanında daha geniş bir kabul görmesi gerektiği ve yarışmaların akademik ve endüstriyel dünyalardan ve hükümetlerden daha fazla destek ve dikkat alması gerektiğini ifade etmektedir.

Cantador ve Bellogin (2012), vaka çalışmasında işbirlikçi nitelikleri taşıyan bir yarışma ortamı hazırlamıştır. Çalışma sonunda öğrenciler arasında uygun yeterlilik ve olumlu sosyal ilişkiler kurulduğu gözlenmiştir. Bu bulguları sonucu yaptığı “sağlıklı rekabet” tanımında birkaç ayrıntıya değinmektedir: Rekabetin sağlıklı olabilmesi için ödülünden kaçınılmalı içsel motivasyon sağlanmalı; ödüller sembolik veya çok az olmasına dikkat edilmelidir. Aksi halde ödül, kazanmayı değerli kılar. İkincisi; yarışma kısa olmalıdır. Uzun yarışmalar eğlence faktörünü kaybeder ve öğrencilerin motivasyonlarını kırar. Bazı öğrencilerin motivasyonlarını güçlendirmek için görevler ve müfredat çeşitli olmalıdır. Son olarak yarışmanın değeri sonuca değil sürece dahil edilmelidir. Kazanma ve kaybetme faktörleri olmamalıdır.

Rekabetçi ve işbirlikçi her iki yaklaşımın da avantaj ve dezavantajları olabileceğini savunan Ediger’e göre (2001) ise tüm öğrencilerin işbirlikçi eğitim ortamına uyum sağlayamayacağını, çoğu zaman kendi başlarına çalıştıklarında daha başarılı olabileceklerini vurgulamaktadır. İşbirlikçi öğrenmenin bazı avantajlarını şu şekilde sıralayan Ediger’e göre (2001):

1. Öğrenciler öğretmene kıyasla akranlarından daha çok şey öğrenebilirler.
2. Öğrenciler birlikte çalışmak isteyip sosyalleşirler. Birbirlerine yardım ederek eğlenerek öğrenirler.
3. Öğrenciler akranlarıyla beraber çalışırken ciddi başarılar elde ederler. Birbirlerini motive edebilir ve diğerlerine daha güçlü meydan okuyabilirler.
4. Hızlı öğrenenler yavaş öğrenenlere daha başarılı olabilmeleri için yardımcı olurlar. Böylece kendileri de yavaş öğrenenlerden tekrar öğrenebilirler.
5. Öğrenciler birbirleriyle geçinmeyi ve başkasının fikirlerine ve yeteneklerine saygı duymayı öğrenirler.

6. Ulaşılmak istenen hedefe doğru takım üyelerini teşvik ederler.

İşbirlikçi öğrenme yaklaşımının avantajlarına rağmen boşluklar olduğunu düşünmektedir. Her öğrencinin işbirlikçi olmadığının altını çizmektedir. İnsanî duyguların arasında rekabetin, düşmanlığın, saldırganlığın olduğu gözlenmektedir. Okul günlerinin uzunluğu da göz önünde tutularak bireylerin kendi başlarına yerine getirmeleri gereken sorumlulukları olduğu ve başkalarıyla çalışmanın yanı sıra görevler üzerinde bireysel olarak çalışabilme arasında müfredatın gerçekçi bir denge sağlaması gerekmektedir.

Son araştırmalar diğer öğrenme türlerine göre işbirlikçi öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığını kanıtlamaktadır. Tsay ve Brady (2010), yaptıkları vaka incelemesinde işbirlikçi öğrenme gruplarında öğrencilerin derse hazırlıklı gelme, derslere katılım ve akranlara yardımcı olma durumları gözlenmiş ve dönem sonunda vize final notlarından yüksek notlar aldıkları belirtilmiştir.

Slavin, araştırmasında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığını, sınıf arkadaşları hakkındaki algılarını artırdığını ve etnik ve ideolojik engelleri kırdığını, olumlu etkileşimleri ve arkadaşlık ilişkilerini teşvik ettiğini göstermiştir. Bu çalışma da Tsay ve Brandy tarafından elde edilen sonuçları güçlendirmektedir (Slavin'den aktaran Cantador ve Bellogin, 2012).

En iyi olma ihtiyacı ve rekabetçi doğa, ahlakî değerlere dayalı idealist toplumu yok saymaktadır. Üniversiteler, üstünlük ve prestij sağlamak için her türlü sahtekarlığa başvuran öğrencilerle doludur. Akademik rekabet eğitim sisteminde artan bir endişe kaynağıdır. Çok küçük yaşlarda rekabete teşvik edilen öğrenciler hem iç hem de dış kaynaklardan başarılı olmaları konusunda baskı hissetmektedirler. Bu baskıların bir kısmı akranlardan, ebeveyn beklentilerinden, öğretmen beklentilerinden, kişisel beklentilerden gelmektedir. Bu baskıların öğrenciler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. Üzerindeki baskılarla başa çıkabilmek için en iyi performans göstermeye çalışan öğrenciler üzerlerinde bulunan beklentileri karşılamak için mücadele ederken, bazen alternatif kaynaklara yönelmektedir. Hile, intihal, akademik sahtekârlık gibi (Cretsinger, 2003).

Daha rekabetçi bir öğrenme teşvik edilirse gelecekte daha rekabetçi bir dünya yaratılır; daha işbirlikçi bir öğrenme teşvik edilirse daha işbirlikçi bir gelecek yaratılır (Cantador ve Bellogin, 2012). Gelecek dünyayı şekillendirmek insanların iradesindedir.



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili literatür incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerini analiz eden bir çalışmaya rastlanmamakla beraber “rekabet” kavramının farklı değişkenler açısından incelendiği çeşitli yurt içi ve yurt dışı araştırmalar mevcuttur. Bu nedenle bu bölümde alanda yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Maccoby ve Jacklin, 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başında yapılan bir dizi çalışmayı gözden geçirmiş ve “erkeklerin daha rekabetçi olma eğilimi gösterdiği, ancak davranışların durumsal ve kültürel farklılıklara açık bir şekilde maruz kaldığı” sonucuna varmışlardır (aktaran Kohn, 1992, s.168).

Skon, Johnson ve Johnson (1981), araştırmasında bağımsız, rekabetçi ve işbirliği ile öğrenme ortamında öğrencilerin hangisinde daha başarılı olduklarını ve hangi ortamı daha iyi kullandıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmaya katılan eşit düzeyde akademik başarıya sahip bireylerin bağımsız ve rekabete dayalı ortama nazaran işbirliği ortamında daha başarılı oldukları görülmüştür. İşbirliği ortamında akıl yürütme stratejilerinin daha iyi kullanıldığı gözlenmiştir. İşbirlikçi öğrenme ile amacı başarma arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır.

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981), işbirlikçiliğin, rekabetçiliğin ve bireysel hedef yapılarının başarı üzerinde etkilerini incelemek için bir meta- analiz çalışması

yapmıştır. İncelenen 122 çalışmada başarı ve üretkenliği teşvik etme konusunda işbirliğinin, gruplararası rekabetin, kişilerarası rekabetin ve bireyselliğin etkileri karşılaştırılmıştır. Bunun için üç meta-analiz yöntemi kullanılmıştır: Oylama yöntemi, etki büyüklüğü yöntemi ve z-score yöntemi. Kuzey Amerika’da sürdürülen bu çalışmalar 286 adet bulgu vermiştir. Verilerin karşılaştırılması ve bulguların yorumlarından dört genel yargı elde edilmiştir:

- 1- Başarı ve üretkenliği teşvik etmede işbirliği rekabetten daha üstündür.
- 2- Başarı ve verimliliği artırma çabalarında işbirliği bireysellikten daha etkilidir.
- 3- Gruplararası rekabetin olmadığı işbirliği, gruplararası rekabetin içinde olduğu işbirliğine kıyasla başarı ve üretkenliği teşvik etme oranı daha yüksektir.
- 4- Kişiler arası rekabet ve bireysellik arasında başarı ve verimlilik yönünden anlamlı bir fark yoktur.

Johnson ve Johnson (1982), işbirlikçi, rekabetçi ve bireysel öğrenme deneyimlerinin farklı etnik kökenden gelen kişiler arası etkileşime olan etkisini 76 lise öğrencisine uygulayarak incelemiştir. Sonuçta rekabetçi ve bireysel öğrenme deneyimleriyle kıyaslandığında işbirlikçi öğrenme deneyimlerinin daha fazla etkileşim ve olumlu kültürler arası tutumlar geliştirdiği saptanmıştır.

Johnson ve Johnson’ın (1984), yaptığı diğer bir çalışmada 51 dördüncü sınıf öğrencisi 10 gün boyunca 55 dakikalık oturumlarda zaman zaman işbirlikçi ve rekabetçi ortamlara maruz bırakılmıştır. Bu öğrencilerin bir kısmı düşük statülü ve akademik başarıları düşük, bir kısmı ise statüsü ve akademik başarıları yüksektir. Bu öğrencilerin işbirlikçi ve rekabetçi ortamlarda etkileşimlerine ve öğrenme tepkilerine bakılmıştır. Sonuç olarak; rekabetçi ortam ile kıyaslandığında işbirliği içinde bulunan ortamda daha yüksek başarı ve verim alındığı gözlenmiştir. Akademik olarak yetersiz öğrencilerin de bu ortamda daha başarılı oldukları izlenmiştir. Rekabetçi ortamda daha fazla çatışma ve yetersizlik duygusunun hâkim olduğu izlenirken işbirlikçi ortamda öğrencilerin daha rahat etkileşime girdikleri, akranlarından daha fazla destek ve yardım alabildikleri, aidiyet duygusunun daha çok geliştiği ve hoşnut oldukları gözlenmiştir.

Johnson ve Johnson (1985) yaptığı bir başka çalışmada ise farklı etnik kökenden gelen zenci ve beyaz 48 altıncı sınıf öğrencisini statülerine, cinsiyetlerine, yeteneklerine göre gruplandırmış ve bir kısmını işbirlikçi öğrenme ortamına, bir kısmını da rekabetçi öğrenme ortamına sokmuştur. İşbirlikçi öğrenme ortamında azınlık kabul edilen zencilerin beyazlarla

daha olumlu insani ilişkiler kurdukları görülmesine karşın rekabetçi ortamda tam tersine sürtüşmelerin yaşandığı, yardımlaşmanın azaldığı gözlemlenmiştir. İşbirliği ortamında azınlık grubun çoğunluk gruba göre daha fazla olumlu akademik özdeğer geliştirdikleri gözlenmiştir. Rekabet ortamında ise tam tersi olduğu görülmüştür.

Johnson, Johnson ve Stanne (1985), bilgisayar destekli eğitimde işbirlikçi, rekabetçi, ve bireysel öğrenme yapılarının etkisini araştırmıştır. Bu etki şu dört ana konu üzerinde yoğunlaşmıştır:

1. Günlük başarının niteliği, niceliği, problem çözme başarısı ve kız ve erkek öğrencilerin test performansları,
2. Erkek ve kız öğrencilerin sözlü etkileşim kalıpları,
3. Çalışılan konuya ve öğretim deneyimine karşı kız ve erkek öğrencilerin tutumları,
4. Öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler.

11 ila 13 yaşlarındaki 71 sekizinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Üç ayrı şartlarda bilgisayar destekli İngilizce sınıfları açılmıştır. Öğrenciler cinsiyet ve kabiliyetlerine göre sınıflara paylaştırılmıştır. 24 kişi işbirlikçi, 22 kişi rekabetçi, 25 kişi bireysel öğrenim veren sınıflara atanmıştır. Tüm şartlarda öğrencilere eşit şartlar sunulmuş ve yönergelerin tamamlanması beklenmiştir. Altı öğretmen ve gözlemci işbirlikçi, rekabetçi, bireysel eğitim öğretim ortamı hakkında bilgilendirilmiş ve her bir öğretmene diğer sınıflarda gözlemci olma hakkı verilmiştir. Öğrencilere “Coğrafya Araştırması” adlı bir simülasyon programı verilip onlardan eski bir gemiyle dünyaya yolculuk yapmaları istenmiş. Temelde öğrencilerin karar verme, problem çözme, teknik materyalleri kullanma konusunda ustalaşması ve teknik bilgileri uygulaması, geri bildirimde bulunması sağlanmıştır. Bağımsız değişkenler; a) İşbirlikçi öğrenme, rekabetçi öğrenme ve bireysel öğrenme b) Kız öğrencilere karşı erkek öğrenciler. Bağımlı değişkenler; başarı düzeyi (final sınavı, çalışma sayfaları, anlama yeteneklerini ölçen materyaller, problem çözme becerisi) ve öğrenci algısı ve tutumları. Çalışmanın amacı, rekabetçi işbirlikçi ve bireysel öğrenme oluşumlarında yüksek başarı, öğrenciler arası sözlü etkileşim, statü algıları, öğretime (konu alanı) yönelik tutumların etkinliğini karşılaştırmaktır. Yapılan MANOVA ve ANOVA analizlerinde işbirlikçi, rekabetçi ve bireysel öğrenme değişkenleri için anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0.01$). Kız ve erkek öğrenciler arasında da anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0.01$). Uygulama ve analizler sonucunda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: İşbirlikçi öğrenme oluşumunda problem çözme becerisinde ve uygulama sorularında rekabetçi ve bireysel öğrenme oluşumlarına göre

daha yüksek performans sergilenmiştir. Bu durum önceki araştırmalarla da uyumlu olup rekabetçi ve bireysel öğrenmeler karşılaştırıldığında işbirlikçi öğrenmede daha yüksek başarı, bilgi, yeterlilik ve problem çözme becerisi ortaya çıkarmıştır. Erkekler olgusal tanıma ve problem çözme becerisinde kızlara göre daha yüksek performans göstermiş ve daha fazla görevi yerine getirmiştir. Öğretmenlerinden daha fazla akademik destek almışlar ve daha rekabetçi tutum sergilemişlerdir. İşbirlikçi ortamda ise tersine kızlar daha yüksek performans sergilemiş, rekabetçi ortamda daha az başarı ve bilgisayara karşı daha negatif tutum sergilemiştir. Bu durum özellikle kızların daha işbirlikçi öğrenme odaklı olduklarını ortaya koymuştur. Tutumlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Sözlü etkileşimde işbirlikçi öğrenme ile bireyci öğrenme oluşumları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Erkeklerin görev dışı sosyalleşmede kızlardan daha iyi oldukları gözlenmiştir. Sözlü etkileşim görevde akıl yürütme, strateji kurma, bilginin uzun saklanması konusunda önemli rol oynar. İşbirlikçi öğrenme bu etkileşimi diğerlerinden daha çok teşvik etmektedir.

Pierson (1990), hipotezinde rekabetin kavram olarak iki türlü ayrımını yapmıştır. Kişilerarası Rekabet Edebilirliği ve Hedef Rekabet Edebilirliğini ölçmek için Rekabet Edebilirlik Anketi (CQ) geliştirmiştir. CQ'nun ilk sürümü 94 üniversite öğrencisine uygulanmış; revize edilmiş versiyon 195 öğrenciye uygulanmıştır. Bulgular, Hedef Rekabet Edebilirliği inşası ve Kişilerarası Rekabet Edebilirliği inşasından ayrılması için bazı kanıtlar sunmuştur. Güvenilirlik ve geçerlilik incelenmiştir. Kişiler arası rekabette kişinin başarısının diğerlerinin başarısızlığına bağlılığı tespit edilmişken hedef rekabetinde amaca ulaşmanın diğerlerinden bağımsız olduğu saptanmıştır.

Shwalb, Shwalb ve Nakazawa (1995), çalışmalarında Japon ergenlerin rekabetçi ve işbirlikçi tutumlarını boylamsal bir araştırma ile incelemiştir. Çalışma, 7-12. Sınıflarda okuyan ortaokul öğrencileri üzerinde 3 yıl boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırma 5 sorunun cevabını bulmaya odaklanmıştır.

1. Japon okullarında rekabetçilik ve işbirliği ne anlama gelmektedir?
2. Rekabet ve işbirliği tek boyutlu mu, çok boyutlu mudur?
3. Öğrencilerin tutumları da zaman içinde işbirlikçi ve ya rekabetçi yönde artar mı?
4. Rekabetçi ve işbirlikçi okul aktiviteleri cinsiyete göre değişkenlik gösterir mi?
5. Öğrencilerin rekabetçi ve işbirlikçi tutumları onların sınıf düzeylerine, takım üyeliklerine ve ölçüm zamanlarına göre değişebilir mi?

Japonya'daki 37.000 okuldan rastgele seçilen 100 okuldan toplamda 102 öğretmenden işbirlikçi ve rekabetçi davranışlara yönelik madde oluşturmaları istenmiştir. Bu madde havuzunda toplanan 871 madde öğretmenler ve uzmanlar tarafından incelenerek yarısı işbirlikçi, yarısı rekabetçi olgular içeren 24 maddeye düşürülmüştür. Tokyo'da bir üniversite kampüsünde tüm sınıfları kapsayan öğrenciler için 40 kişilik sınıflar açılmış ve her yıl belirli aralıklarla öğrencilere anketler uygulanmıştır. Yıl sonunda araştırmacılar tarafından gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler işbirlikçi maddelere erkeklerden daha olumlu cevaplar vermiştir. Rekabetçi maddelere okul seviyelerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Rekabetçilik üzerine yapılan faktör analizinde 3 boyut elde edilmiştir: Akademik Rekabet, Akademik Olmayan Rekabet ve Grup Merkezli Rekabet. Sonuç olarak rekabetçilik üç durum üzerinden değerlendirilmiştir. 7. ve 12. sınıflar arasında yapılan değerlendirmelerde işbirlikçilikte bir düşüş, akademik rekabet gücünde bir artış ve akademik olmayan rekabet gücü ile grup rekabetçiliğinde genel istikrar olduğu gözlenmiştir. Cinsiyete göre farklılıklar ergenler arasında işbirlikçilikte rekabet gücünden daha belirgin olduğu gözlenmiştir. Tüm veriler işbirliğine dayalı öğrenmenin düşüş gösterdiğini ve rekabet ve bireyci, izole edilen anlayışın ergenler arasında arttığını göstermiştir.

Cronk, 1998'de üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrenciler arasındaki rekabeti cinsiyete, sınıf düzeyine, mezuniyet puan ortalamasına ve etkinliklere katılma derecesine göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamakla beraber üst sınıfların puan ortalamaları ve etkinliklere katılımları daha yüksek bulunmuştur. Erkeklerin kadınlara göre daha rekabetçi tutum içinde olduğu görülse de rekabetçi tutum bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir (Cronk'tan aktaran Akkaya, 2008).

Belfield ve Levin (2002), Amerika Birleşik Devletleri'nde okullar arasında eğitim çıktıları üzerinde rekabetin etkisini araştırmışlardır. 41'den fazla kesitsel araştırmalardan toplanan kanıtlar okullar arasındaki rekabetin çıktıları açıklemek için bir araya getirilmiştir. Araştırma 4 amaç üzerine yoğunlaşmıştır. İlk bölümde rekabetin yapı geçerliliğinin olduğu araştırmaların seçim aşamaları konu edilmiş, ikinci bölümde rekabetin test sonuçları gibi çıktılara dayanarak başarı üzerindeki etkileri gözlenmiş, üçüncü bölümde okul kalitesi, mezuniyet oranları, verimlilik, öğretmen ücretleri gibi diğer kriterler rapor edilmiştir. Dördüncü bölümde tüm kanıtlar değerlendirilmiş ve eğitim politikaları için bir yol çizilmiştir. "Eğitim, piyasa, rekabet" anahtar kelimeleri girilerek 1972'den 2001'e kadar olan

Amerika’da yayımlanan makaleler incelenmiştir. İncelenen araştırmaların yaklaşık üçte biri rekabetin artmasıyla daha yüksek başarı arasındaki korelasyonel anlamlılık bulunmuştur. İncelemelerin önemsiz bir kısmı rekabetin okulları olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Makalelerin oldukça büyük bir kısmı rekabet ile diğer değişkenler üzerinde etki ve anlamlılık göstermemiştir. ABD’nin rekabetçi yapısını gözler önüne sermiştir.

Ross vd. (2003), rekabetçi ve işbirlikçi ortamlarla temel başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Midwest’te 251 sanat okuyan kişiliği belirleyen 5 faktörlü davranış şekilleri ölçeğini uygulamıştır. Bu faktörler; nörotizm, dışadönüklük, açıklık, uyumluluk ve vicdanlılıktır. Üniversite öğrencisine başarıya ulaşmada kişisel farklılıkların rekabet ve işbirliği ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 251 psikoloji öğrencisi katılmıştır. Üç temel kavram üzerinde durulmuştur; işbirliği, rekabet ve aşırı rekabetçilik. Bulgulara göre uyumluluk kişilik özelliği ile aşırı rekabetçi kişilik özelliği ile negatif yönde, işbirlikçilik ile pozitif yönde ilişki olduğu, kişisel gelişime yönelik rekabet arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. Dışa dönüklük kişilik özelliği ile ilgili işbirliği ve kişisel gelişime yönelik rekabet arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiş, aşırı rekabetçilikle ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır. Açıklık ve vicdanlılık başarı yönelimleri ayrımında en az yardımcı olmuştur.

Ladd ve Fiske (2003), Yeni Zelanda’da rekabetin öğrenmeyi ve öğretmeyi nasıl etkilediğini araştırmıştır. Her okuldan bir müdür ve yaklaşık 3 öğretmene dağıtılan anketlerle görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, rekabetin öğrencilerin öğrenme kalitesi ve diğer okullaşma hedefleri üzerinde negatif etkileri olduğu yönünde belirginleşmiştir.

Kolawole (2007), Nijeryalı öğrencilerle matematikte rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stratejilerinin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın amacı, bu iki öğrenme stratejisinin öğrencilerin Matematik’teki başarısını hangisinin daha iyi etkilediğini araştırmak ve cinsiyet üzerindeki etkisini incelemektir. Matematik dersindeki başarının rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme ortamlarında karşılaştırılması ve kız ve erkek öğrenciler arasında karşılaştırılması hedeflenmiştir. Yarı deneysel araştırma metodu kullanılarak Güneybatı Nijerya’daki tüm ortaöğretim kurumlarından rastgele seçilen 240’ı erkek 160’ı kız öğrencilerden oluşan 400 öğrenci inceleme için seçilmiştir. Matematik Başarı Testi’nin öntesti ve sontesti ölçme aracı olarak kullanılmıştır. İki gruba ayrılan öğrenciler yarışmacı ve işbirlikçi ortamlarda önce önteste tabi tutulmuş, daha sonra 13 hafta boyunca verilen eğitimler sonunda sontest uygulanmıştır. Yüksek lisans yapmış profesyonel öğretmenlere gerekli bilgi ve detaylar

verilmiştir. Son aşamada anlamlılık için 0.05 düzeyinde Z-testi ile analiz yapılmıştır. Temelde iki anlamlı sonuç ortaya çıkmıştır. İlki, ortaokul matematik düzeyinde başarı hususunda işbirlikçi öğrenme stratejisi rekabetçi öğrenme stratejisinden daha etkilidir. İkincisi, her iki öğrenme stratejisinde de erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha iyi performans göstermiştir.

Chan ve Lam (2008) rekabetin dolaylı öğrenmede öğrencilerin öz yeterlilikleri üzerinde etkisini araştırmışlar. Çalışmanın amacı; öğrencilerin yaratıcı yazmaları üzerindeki öz yeterliliklerinin rekabetçi ve rekabetçi olmayan sınıflarda karşılaştırılmasıdır. Tabakalı rastgele örnekleme ile atanan katılımcılar 71 Çinli, 7. sınıf okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Hong Kong’da altı hafta sürecek bir yaratıcı yazma programına katılmışlardır. Kız ve erkek öğrencilerin dengeli olarak dağıldığı 35 öğrenci rekabetçi olmayan koşullara, 36 öğrenci rekabetçi koşullara yerleştirilmiştir. Öğitmenler ve yönerge sıraları aynı tutulmuştur. Katılımcılardan istenen şey; yaratıcı yazma çalışmasında metafor konusunda ustalaşmak ve benzetim yapabilmektir. Rekabetçi olan ve olmayan durumlarda Çinli öğrencilerin kompozisyon sınav puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Sonuç olarak rekabetçi sınıflarda öğrencilerin öz yeterlilikleri azalmıştır. Rekabetçi olmayan sınıflarda ise dolaylı öğrenmeye başladıklarında öz yeterlilikleri açısından anlamlı bir değişme gözlemlenmiştir. Önceki araştırmalarla da uyumlu olarak, rekabetçi öğrenme ortamlarının öğrencilerin öz yeterlilikleri ile ilgili tehdit oluşturabileceği çıkarımına ulaşılmıştır.

Gilbert, McEwan, Bellew, Mills, A. Gale ve C. Gale (2009), çalışmasında Gilbert rekabetle bağlanma stillerini ergenlerde incelemiştir. Gilbert’a göre aşağılık duygusunu önlemenin iki ölçütü vardır: Güvensiz çabalamada, sosyal konum elde etmek ve hatayı, aşağılık duygusunu engellemek için diğerleriyle rekabet edilmelidir. Güvenli çabalamada insanlar başarısız olsalar da olmasalar da diğerlerini kabul etmekte ve değerli görmektedirler. Bu çalışmanın amacı aşağılık duygusu ve güvensiz bağlanma hislerinin depresyon, anksiyete ve stresle nasıl bağlantılı olduğu araştırmaktır. Depresyon ve aşağılık duygusu hayal kırıklığı ve kendine zarar verme ile ilişkilendirilebilmektedir. Aşğılık duygusu ve reddedilme korkusunu önlemenin kendine zarar verme ve öfke ile nasıl ilişkilendirildiği bulunmaya çalışılmıştır. 26’sı erkek, 36’sı kadın 62 hastaya depresyon tanısı konmuş, 20 ila 66 yaş arası 17 yatan hasta 45 ayakta olan hastalarda inceleme t testi ile analiz edilmiştir. Yatan hastada daha yüksek seviye depresyon görülüp ayakta tedavi gören hastalara göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde hastaların aşağılık duygusunu

önleme çabalarını ve rekabet etme ihtiyacı hakkında nasıl düşündüklerini ve hissettiklerini açıklamaktır. Bu durum güvensiz ve güvenli çabalama kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümünde insanların aşağılık duygusunu önleme çabaları için rekabet baskısı altında hissetmelerinin sebeplerine odaklanmıştır. Üç hipotez öne sürülmüştür: Kaybetme korkusu, reddedilme, göz ardı edilme. İstatistiki analizler sonucunda güvensiz bağlanma ile güvenli bağlanma arasında negatif korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Güvensiz çabalamanın da kaybetme korkusu, görmezden gelinme (göz ardı edilme) ve aktif reddetme ile yüksek bağlantılı olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak utanma ve içe dönüklük, itaatkâr davranışlar aşağılık duygusunu önleme çabası ile yüksek derecede ilişkili bulunmuştur. Tersine güvenli çabalama ile bu davranışlar negatif korelasyon ortaya çıkmıştır. Kaygılı bağlanma; güvensiz bağlanma, görmezden gelme ve reddedilme ile ilişkilendirilmiştir. Kendine zarar verme yalnızca reddedilme ile ilişkilendirilmiştir. Göz ardı edilme ile bağlantısı gözlenmemiştir. Güvensiz çabalama depresyon, anksiyete, kendine zarar verme ile ilintilidir. Ayrıca sosyal karşılaştırılma, utangaçlık ve itaatkârlıkla da ilintilidir. Kendine güvenmeme ve utanç davranışları insanları rekabet etme davranışına yöneltebilmektedir. Rekabetçi davranışlar depresyon, anksiyete ve kendine zarar verme ile ilintili bulunmuştur.

Ponzo (2009), okullardaki rekabet derecesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İtalya'daki çeşitli türlerden 806 okulda okuyan 15 yaşındaki 21.773 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler okul müdürleri tarafından tamamlanıp anket yoluyla toplanmıştır. Ayrıca PISA 2006'daki veriler temin edilerek bilim okuryazarlığı matematik becerileri yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları okullardaki rekabetin yoğunluğu ile öğrenci başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Ek olarak, yoğun rekabet gösteren okulların tercih edilme sayısı fazla olmakta ve eğitimin kalitesi de o oranda artmaktadır. Ebeveynlerin rekabetçi okullardaki standartları yakalamak için çocukları üzerinde bakışı ne kadar artarsa daha iyi sonuçlar elde edilmiştir. Büyük şehirlerdeki okullarda okuyanların akademik başarıları kenar bölgelerde kalanlardan daha yüksek performans göstermiştir. Ebeveynlerin tutumları da rekabeti fazla olan, büyük şehirlerdeki okullardan yana olmaktadır. Son olarak, erkek öğrencilerle kız öğrenciler karşılaştırıldığında erkek öğrenciler daha yüksek başarı göstermiştir.

Tsay ve Brady (2010), çalışmada yaşları 18-22 arasında değişen Northeastern Üniversitesinden 24 öğrenci hocaları tarafından dönem sonu proje ve sınavları tamamlamak üzere 4 ila 6 kişilik gruplara ayrılmıştır. Bu vaka çalışmasının amacı, işbirlikçi öğrenme ile

iletişim alanındaki yükseköğretime ilişkin akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu deneysel analiz, takım temelli öğrenmeye aktif katılımın bir öğrencinin akademik performansı ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Grup katılımcıları, grubun hedefini gerçekleştirmeye yardımcı olma, derse hazırlıklı olma, akranlarına yapıcı geri bildirim sağlama gibi davranış sergileme ve takımlarıyla işbirliği yaparak, dönem sonunda daha iyi test puanları ve final ders notları almıştır.

Cantador ve Conde (2010), eğitimde rekabetin önemini elektronik öğrenme ortamında bir vaka çalışmasıyla incelemiştir. Rekabetçi bir ortamda yarışma düzenlenip Universidad'da Kimya Mühendisliği okuyan her biri 4-6 üyeden oluşan 77 birinci sınıf ğrencisi 17 gruba dağıtılmıştır ve kendilerinden verilen soruların doğru cevaplarının web sistemine girilmesi istenmiştir. Yarışmanın kaydını tutmak amacıyla da anket doldurmaları istenmiştir. Yarışma kazananları sembolik hediyeler ve tebrikler almış, ödül verilmiştir. Yapılan anket sonuçları analiz edildiğinde öğrenciler aktivitenin işbirlikçi yönleri çok olumlu değerlendirmişler. Ayrıca yarışmayı da olumlu değerlendirmişlerdir. Böylece araştırmacıların hipotezi sonucu destekler nitelikte gelişmiştir. Sonuç olarak, işbirliği ve sağlıklı rekabetin dengelendiği ortamlarda öğrenme ve motivasyon etkisi artmakta olduğu ve eğitim ortamlarının daha çok oyunlar ve yarışmalarla desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, değerlendirme aynı zamanda aktivitenin bazı sınırlamaları ve zayıflıklarını da ortaya koymuştur. Katılımcılar arasında çok dengesiz bir iş yükü vakası tespit edilmiştir. Görevlerin monotonluğu nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarında düşüş gözlenmiştir.

Oloyede, Adebowale ve Ojo (2012), ğrencilerin matematik dersindeki performanslarını artırmada ve sınıf içi etkileşimlerinde rekabetçi, işbirlikçi ve bireysel öğrenme yaklaşımlarının etkililiğini ve yeterliliğini araştırmıştır. Araştırma ntest snteste dayalı kontrol grubunun olduğu deneysel araştırma yöntemi incelenmiştir. Nijerya'da 4 ortaokuldan rasgele seçilen 484 ortaokul ğrencisi ve dört öğrenme stratejisi (işbirlikçi öğrenme, rekabetçi öğrenme, bireysel öğrenme ve geleneksel öğrenme stratejileri) zerine kurulan sınıflarda 4 haftada 8 saat süren eğitilmiş öğretmenlerle yapılan çalışmada analiz sonuçları Matematik ğrenme değerlendirme sonuçlarının işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stratejilerinde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hem bireysel hem de geleneksel öğrenme çıktılarında bu durum asgari düzeyde kalmıştır. Cinsiyet ve sınıf etkileşimleri bazında öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Hilk (2013), işbirlikçi öğrenme, bireysel öğrenme ve rekabetçi öğrenme yapılarının üniversite öğrenimin başarısı ve akran ilişkileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amacıyla bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Bu konuyu ele alan. 37.422 üniversite ve yüksek lisans öğrencisini içeren 231 çalışma incelenmiştir. Bu derlemenin amacı, 1940 - 2010 yılları arasında, kolej sınıflarındaki işbirlikçi, rekabetçi ve bireysel öğrenme yapılarını karşılaştıran mevcut tüm deneysel araştırmaları sentezlemektir. Araştırma işbirlikçi öğrenmenin, öğrenenler için, tüm içerik alanlarında, çok çeşitli görevlerde olumlu etkiler yarattığını sürekli olarak göstermektedir. Araştırmacılar, artan başarı, akılda tutma, akıl yürütme, ileriye görme, görev başında davranış, içsel motivasyon, benlik saygısı, tutumlar, sosyal destek ve pozitif uyum da dahil olmak üzere, işbirliğine dayalı öğrenmenin olumlu sonuçlarına dair kanıtlanmıştır. İşbirlikçi, rekabetçi ve bireysel öğrenme yapıları üzerinde son birkaç on yılda yapılan çalışmalar işbirliğinin öğrenci değerlendirme sonuçlarında, verimlilik ve problem çözme yetenekleri konusunda olumlu etkiler gösterdiği kanıtlanmıştır. Öğrenci başarısı, olumlu akran ilişkileri ve özgüvenin arttığı yönünde ortak sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca akranlarını dinlemek ve onları geliştirmek öğrenme sürecinin kazanımlarını da artırmaktadır. Bu meta-analizler dizisi, olumlu sosyal karşılıklı bağımlılığın başarı ve akran ilişkisi sonuçları üzerinde olumsuz karşılıklı bağımlılıktan ya da daha yüksek düzeyde bireysel öğrenme yapılarından çok daha fazla etki yarattığını göstermektedir.

Heinrich (2014), projesinde k-12 okul ayarındaki okullarda rekabetin başarı ve motivasyona etkisini ve bunun davranış değişikliği ile ilişkisini araştırmıştır. Literatür incelemesi sonucunda rekabetin okullarda bazı öğrencileri motive etmek için mükemmel olabileceği gibi bazı öğrencilerde aşırıya gidildiğinde benlik saygısını etkileyerek depresyon, stres, kaygıya neden olabilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler not kaygısıyla yarışabildikleri gibi sosyal arenada arkadaşlık kurmak için de rekabet etmektedirler. Sonuçta şu çıkarımlarda bulunulmuştur: Okul danışman öğretmenlerinin bireysel ve grupta çalışarak öğrencilerin rekabet konusunda neye ihtiyacı olduğunu, sınıfta olumlu ortam yaratmanın hangi koşulla sağlanabileceği konusunda araştırmalar yapması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, personelin de öğrenciler için okul ortamında akademik ve sosyal anlamda olumlu bir iklim yaratmaları gerekmektedir.

Jones (2015), yüksek lisans projesinde matematik derslerinde motivasyonu sağlamak için oyun ve rekabetin etkisini incelemiştir. Matematik, fizik, mühendislik gibi üst düzey düşünme ve problem çözme becerisi gerektiren derslerde öğrencilerin motivasyonunu

sağlamak çok zor bir iştir. Sadece verilen notlar bu motivasyonu sağlamada yeterli gelmemektedir. Yeni yollar, alternatif yöntemler bulmak şarttır. Çalışma güneydoğu Ohio’da kırsal bir bölgedeki 376 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. 26 gün periyodik aralıklarla matematik sınıflarında süren çalışmada 3 tür anket kullanılmış ve öntest sontest yöntemleri kullanılarak toplanan veriler “t” testi ile analiz edilmiştir. İlk gün öğrenciler ön teste tabi tutulmuş, 26 günün ilk 13 gününde hiçbir yöntem kullanılmadan normal şekilde dersler işlenmiş ve ikinci bir test yapılmış. Diğer yarıda ise oyun ve rekabetle öğretim yöntemi kullanılarak 26. günde öğrenciler son teste tabi tutulmuştur. Alınan veriler ve bulguların analizinin sonucunda ikinci yarıda öğrencilerin motivasyonlarının ve dolayısıyla başarılarının arttığı gözlenmiştir. Anket ve test sonuçlarına göre oyun ve rekabet sonrası öğrenci motivasyonları ve performansları olumlu yönde artmıştır. Matematik kavramları ve matematik dersinde oyun ve rekabet sonrası öğrencilerin algısı da olumlu yönde değişmiştir.

Zhao, 2015 yılında yayımladığı kitabında belge analizine ve ampirik kanıtlara dayanan bir çalışma yapmıştır. Araştırma, Çin hükümeti tarafından son 30 yılda yayınlanan başlıca eğitim politikalarını gözden geçirilip 1986'dan 2014'e kadar 28 yıl boyunca Çinli eğitim âlimleri ve uygulayıcıları tarafından yayınlanan 101 yorum makalesinin metinsel bir analizine dayanmaktadır. Bu kitapta sunulan üç ampirik çalışma, anket, röportajlar da dahil olmak üzere sırasıyla 2006, 2008 ve 2011'de yapılmıştır. Şangay ve diğer Çin bölgelerinden ergenler (12-17 yaş arası), ebeveynleri, öğretmenleri ve okul müdürleriyle analizlerin baş aktörleridir. Makaleler, çevrimiçi Çin Akademik Dergiler Tam Metin Veri tabanından alınmıştır. Bunların çoğu ya eğitimde rekabet hakkında kavramsal bir tartışma sunmuş ya da sınıf öğretmenliği ile ilgili kişisel deneyimler sunmuştur. Yazarların üçte ikisi üniversitelerde ve araştırma enstitülerinde çalışan eğitim araştırmacılarıdır. Rekabet hakkındaki argümanlar, eğitimin karşılaştığı ana sorunların algıları, politika çözümlerinin önerileri ve öğretim stratejilerinin önerilerinden oluşmaktadır. Biri 28 yıl boyunca hüküm süren üç farklı rekabet görüşü keşfedilmiştir. Farklılıklarına göre, 28 yılı üç döneme ayrılmıştır. Sırasıyla bu dönemdeki hâkim görüşler şöyledir: 1) 1986–1989 dönemi: Rekabet arzu edilir ve kaçınılmazdır. Bu rekabet görüşü, yazıların yüzde 80'inden fazlası tarafından desteklenmiştir. Rekabetin “doğal” olduğu ve toplumun ilerlemesi için yararlı olduğu fikrine dayanmaktadır. 2) 1990-1996 dönemi: Yarışma iki ucu keskin bir kılıçtır. Bu görüşü yazarların yaklaşık %15'i desteklemiştir. Bu görüşte yazarlar faydalarını kabul etmişler

ancak potansiyel zararlarına karşı uyarılmışlardır. Rekabetin hem olumlu hem de olumsuz etkileri olan iki ucu keskin bir kılıç olduğunu savunmuşlardır. Rekabet bir yandan bireyleri motive etmekte, kişilerarası işbirliğini geliştirmekte, yaratıcılığını teşvik etmekteyken, bir yandan da bireyleri strese sokmakta, düşmanlık ve kıskançlık yaratmaktadır. Bu nedenle, sadece iyi veya sadece kötü olarak kabul edilmemelidir. 3) 1997–2014 dönemi: Rekabet zararlıdır. Rekabet bu görüşü sadece bir yazar tarafından şiddetle tartışılmıştır. Çin toplumunda sessiz olan kritik bir sesi temsil etmektedir. Rekabetin teşvik edilmek yerine kontrol edilmesi gereken zararlı bir insan içgüdüğü olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu görüşün tek savunucusu Jingtian Yu'dur. İnsan rekabetinin çoğu zaman başkalarının pahasına namus, statü, servet ve toprağın egoist arayışı olduğunu savunmaktadır. Rekabet etme arzusunun biyolojik temeli olabilir, ancak uyarılmak yerine kontrol edilmesi gerekmektedir. Çalışma sonunda açık ve net olarak akademik rekabet ile kıskançlık, düşmanlık ve akran ilişkilerinde güvensizlik gibi olumsuz duygular arasında bir bağlantı olduğunu ortaya konmuştur. Kızlar, arkadaşlar arasında kıskançlık hissi hakkında daha ayrıntılı açıklamalar vermiştir.

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Kasatura, 1970 yılında Türkiye’de yaptığı bir araştırmada öğrencilerde rekabeti “başarı” ve “kaygı” olmak üzere iki değişken üzerinde incelemiştir. Başarısız öğrencilerin rekabeti sevmediği ve ayrıca bu öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğu, kolay yönetilebilen, kolay yönlendirilebilen, kararlarını alabilmek için başkalarına ihtiyaç duyan, başarı için şans faktörünün etkili olduğunu düşünen dıştan denetimli oldukları saptanmıştır. Başarılı öğrencilerin ise tam tersine lider olmak, başkalarını yönetebilmek, çalışmak için tüm yaşantılarını seferber edebilme ve kendine güvenme yetileri ön plandadır. Kendine güveni olmayan çocukların ise başarısızlık korkuları yüzünden daha başarısız oldukları belirtilmiştir. Araştırma, rekabet ortamında kaygı düzeyinin incelenmesi bağlamında rekabete dayanan başarının kültürümüz içinde başlıca amaç olarak görüldüğü belirtilmiş ve bunun öğrencilerde kaygı yarattığı görülmüştür. Başarısızlığın kaygıyı, başarının ise güven duygusunu ortaya çıkardığı belirtilmiştir. Güven duygusunun çağdaş toplumlarda neden rekabete dayandığını sorgulayan araştırmacı, bunun sebebinin kapitalizmin ortaya çıkmasıyla bireyselleşmenin artmasını ve başarının bir diğerinden üstün olma stratejisinden geçtiğini vurgulamıştır. Öğrenci için başkasının kendisini geçme ihtimali kaygı düzeyini

artırmaktadır. Bunun sonuncunda kaygı düzeyi yüksek, ruh sağlığı olumsuz yönde gelişen bireyler yetişmektedir (Kasatura'dan aktaran Yenidünya, 2005). Kasatura'nın 1991 yılında yaptığı araştırma da öncekini destekler niteliktedir. Araştırmacı, öğrencilerin kaygı düzeylerini test etmek için önce öğrencileri okul başarılarına göre “başarılı” ve “başarısız” olarak nitelendirmiştir. Test sonuçlarına bakıldığında başarılı öğrencilerin başarısızlara göre kaygı düzeyi oldukça yüksek çıkmıştır. Fakat bunun başarıyı tetikleyecek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Aile ilişkileri sağlam olmayan kaygı düzeyi yüksek başarılı öğrencilerin başarıdan başka bir şey düşünmeyen kısır bir döngüye girebilecekleri vurgulanmıştır (Kasatura'dan aktaran Yenidünya, 2005).

İşbirlikli öğrenme ve yarışmacı öğrenme ile ilgili bilimsel çalışmayı ilk olarak Ün, 1987 yılında yayınlanan “Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı” adlı çalışmasıyla yapmıştır. Ün (1987), çalışmasında işbirliğine dayalı yaşantı süreçlerinin ve yarışmacı eğitime dayalı yaşantıların öğrenciler üzerinde etkilerini araştırmıştır. Bu iki yaşantı süreçlerinin özelliklerinin karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bazı verilere ulaşılmıştır. Çalışmada işbirliğine dayalı öğrenme ortamında yarışmacı öğrenme ortamına kıyasla başarı, tutum, güven gibi değişkenler üzerinde öğrencilerde olumlu etki gözlenmiştir. Bu nedenle sınıflarda işbirlikli öğrenme süreçlerinin verimliliği artırdığı ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı işbirliği ile öğrenme ortamının oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Ün'den aktaran Üresin, 2012).

Akbayırılı (1998), ülkemizde eğitimcilere yol gösterecek ve ilgili bir rekabetçi tutum envanterinin olmaması sebebiyle bu alanda geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedeflemiştir. Alt amaç olarak da kız ve erkek öğrenciler arasında rekabet açısından bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Likert tipi ölçek geliştirilmiştir. 74 maddelik madde havuzu geliştirilmiş 235 üniversite öğrencisi tarafından pilot uygulamaya tabi tutulmuş, Madde analizi, faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda geçerliği ve güvenilirliği olan bir “Rekabetçi Tutum Ölçeği” geliştirmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasında ise rekabetçi tutum açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yenidünya (2005), lise öğrencilerinin rekabetçi tutum, akademik başarı ve benlik saygısı düzeyi değişkenleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul Maltepe ilçesinde geçerli olan 458 öğrencinin katılımıyla Rekabetçi Tutum Ölçeği, Bireyi Tanıma Formu ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre rekabetçilik düzeyi ile cinsiyet, öğrenim gördüğü okul, sınıf düzeyi ve seçtiği bölüm arasında

anlamalı fark gözlenmemiştir. Öğrencilerin rekabetçiliği ile akademik başarısı ve benlik saygısı arasında ise pozitif yöne ilişki bulunmuştur.

Köroğlu (2008), İstanbul Kartal ilçesinde farklı türde liselerden 463 öğrencinin katılımıyla lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve rekabetçi özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre mükemmeliyetçilik ve alt ölçekleri ile rekabetçilik arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile rekabetçilik arasındaki katsayı daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında ise mükemmeliyetçilik ile anlamalı bir fark olmamasına rağmen rekabetçi tutumla ilgili anlamalı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha rekabetçi oldukları belirtilmiştir. Sosyo-ekonomik değer ve kardeş sayısı ile rekabetçilik arasında anlamalı bir fark bulunmamıştır. Okul türüne göre ise anlamalı bir fark bulunmuştur. Normal liselerin Anadolu liselerine göre daha rekabetçi oldukları tespit edilmiştir.

Akkaya (2008), araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin rekabetçi tutum ve ana baba tutumları değişkenleri ile cinsiyet, okul türü, ana-baba eğitim düzeyleri ana-baba meslek durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasında ilişkiyi incelemiştir. Nevşehir ilinin Ürgüp ilçesinde 400 öğrencinin katılımıyla veriler toplanmıştır. Değişkenler arasında anlamalı bir fark bulamamakla birlikte demokratik ve koruyucu ana-baba tutumuna sahip bireylerde rekabetçi tutum ile pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Otoriter ebeveyn tutumlu aileye sahip bireylerde ise anlamalı bir fark bulunamamıştır.

Malkoç ve Erginsoy (2012), ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve çok boyutlu kıskançlık ile rekabetçi tutum arasındaki ilişkiyi Marmara ve Doğu Üniversiteleri'nde okuyan 107 öğrenci üzerinde incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve çok boyutlu kıskançlığın rekabetçi tutum özelliklerini anlamalı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre kıskançlık ve bilişsel çarpıtmalar rekabetçiliği ortaya çıkarmada belirleyici faktörler olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeline, evren- örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma; nicel araştırma modeline göre tasarlanmış olup, basit tarama modeline göre düzenlenmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2014, s.77). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri var olduğu şekliyle betimlenmiş olup, öğretmenlerin görüşlerine hiçbir şekilde müdahalede bulunulmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, okul türü, sınıf düzeyi, eğitim durumuna göre değişip değişmediği de basit tarama yoluyla incelenmiştir. Bu durumda öğretmen görüşleri bağımlı değişken olup öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, okuttuğu sınıf düzeyi ve görev yaptıkları okul türü bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu yönleriyle bu araştırmanın modeli basit tarama türü nicel bir modeldir.

Evren

Araştırmanın evrenini Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan özel ve devlet ilkokullarında görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır.

Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden Mart 2018'de alınan verilere göre;

Resmi ilkokul sayısı: 56

Toplam ilkokul öğretmeni sayısı: 1277

Özel ilkokul sayısı: 37

Toplam ilkokul öğretmeni sayısı: 1356

Araştırmanın evreni Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki 93 ilkokulda görev yapan 2633 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır (M.E.B. Yenimahalle İlçe M.E.M. Resmi Kayıtları, 2018).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini oransız küme örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Örneklem üzerinde çalışmak, araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyerek büyük zaman, para ve enerji tasarrufu sağlamaktadır Evrendeki her elemanın birbirine eşit seçilme şansı verildiği örnekleme türü oransız küme örnekleme modeli ile oluşturulmuştur (Karasar, 2014, ss.111-113). Bu araştırmada örneklem grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki resmi ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmuş ve bu yolla daha dar bir alanda daha fazla öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Her okul bir küme kabul edilmiş ve bu kümelerden 0,5 sapma miktarı ile evrende toplam 2000 öğretmenin 322 öğretmene, 3000 öğretmenin 341 öğretmene karşılık geldiği göz önüne alınarak yeterli örneklem büyüklüğünün oluşturulduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.86). Belirlenen örneklem büyüklüğüne ulaşmak için toplam 415 öğretmene veri toplama aracı verilmiştir. Veri toplama araçlarından 325 tanesi analize dahil edilmiştir. Böylece araştırmanın örneklemini 325 öğretmenden oluşmuştur. Evreni temsil etme özelliğini güçlendirmesi bakımından Yenimahalle ilçesindeki bütün semtlerdeki okullara erişilmeye çalışılmıştır. Anketler Yenimahalle (Merkez), Demetevler, İstasyon, İvedik, Ostim, Karşıyaka, Şentepe, Yakacık, Serhat bölgelerindeki seçilen okullara dağıtılmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Erkek	66	20,3
	Kadın	259	79,7
	Toplam	325	100,0
Kıdem (Hizmet Süresi)	0 - 10 Yıl	111	34,2
	11 – 20 Yıl	114	35,1
	21 – 46 Yıl	100	30,8
	Toplam	325	100,0
Görev Yaptığı Okul Türü	Resmi Okul	270	83,1
	Özel Okul	55	16,9
	Toplam	325	100,0
Okuttuğu Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	79	24,3
	2. Sınıf	93	28,6
	3. Sınıf	68	20,9
	4. Sınıf	85	26,2
	Toplam	325	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	287	88,3
	Lisansüstü (Yüksek Lisans- Doktora	38	11,7
	Toplam	325	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini toplam 325 öğretmenden oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 259’u (%79,7) kadın, 66’sı (%20,3) erkektir. Öğretmenlerin kıdem (hizmet süresi) durumları 3 grupta kategorize edilmiştir. Buna göre 0-10 yıl arası çalışanların oranı %34,2 (n=111), 11-20 yıl çalışanların oranı %35,1 (n=114) ve 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin oranı ise %30,8’dir (n=100). Örnekleme yer alan ilkokul öğretmenlerinin %83,1’i (n=270) devlet okulunda, %16,9’u (n=55) özel okulda görev yapmaktadır.

Okuttukları sınıf düzeyi değişkeninden incelendiğinde sınıf düzeylerinin genel itibariyle homojen dağıldıkları gözlenmiştir. Birinci sınıf okutan öğretmenler %24,3 (n=79), ikinci sınıf okutanlar %28,6 (n=93) üçüncü sınıf okutanlar %20,9 (n=68), dördüncü sınıf okutanlar %26,2’dir (n=85).

Katılımcılar eğitim durumları yönünden incelendiğinde ise lisans mezunlarının %88,3 (n=287) oranı ile lisansüstü mezunlarından %11,7 (n=38) fazla olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş veri toplama aracı (Ek-2) ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur: Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere bağlı “Kişisel Bilgiler”ine yönelik sorular; ikinci bölümde de, öğrenciler arası rekabetin etkilerine yönelik maddeler yer almıştır.

Veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler kısmında, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü, okuttuğu sınıf düzeyi, eğitim durumu gibi demografik değişkenler bulunmaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümü için yurtiçi ve yurtdışı kaynakların oluşturduğu geniş bir literatür taraması yapılmış, bu tarama sonucunda öğrenciler arası rekabete ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri temsil eden madde havuzu oluşturulmuştur. Her bir madde 5’li Likert tipi ölçeğe göre değerlendirilmiştir. Cevaplar, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç katılmıyorum” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu şekilde veri toplama aracı, araştırmanın amaçlarına uygunluğu açısından “uzman anketi” başlığı altında uzmanların görüşlerine sunulmuştur (Ek-1). Dokuz uzmanın incelemesi sonucunda gelen dönütler doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılıp bazı maddeler ölçeğe eklenmiş ve bazı maddeler yeniden düzenlenerek ön deneme için hazırlanmıştır. Ön denemede ölçek formu 53 maddede sabitlenmiştir. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarında faktör analizinden sonra 3 madde belli bir faktörde yoğunlaşmadığı için çıkarılmıştır. Ölçek toplamda 50 maddeye düşmüştür. Türkçe ifade uygunluğu, cevaplanabilirliği, açıklığı açısından düzeltmeler yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Öğretmenlere uygulanabilir bir ölçek oluşturulmuştur (Ek-2).

Uzman görüşleri alınıp düzenlenen veri toplama aracının uygulanabilmesi için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır (Ek-3). Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı tüm özel ve devlet okulları için iznin alınmasının ardından veri toplama aracı araştırmacı tarafından okullara gidilerek öğretmenlere dağıtılmış ve araştırmacı tarafından geri toplanmıştır. Araştırmanın pilot çalışması yapıldıktan sonra asıl ölçümler için tekrar anket dağıtılıp toplanmıştır. Veri toplama aracının nasıl doldurulacağına yönelik bir açıklama araca eklenmiştir. Bu konuda özellikle kişisel bilgilerin ve görüşlerin gizliliğinin

nasıl sağlanacağı ve istendiği takdirde araştırmaya katılmaktan çekilebileceklerine yönelik bilimsel etik ilkeler doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmanın ön deneme aşamasında toplam 175 anket Yenimahalle’de okullar gezilerek dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerin 139 adedi geri toplanabilmiştir. Bu anketlerin ise 9 tanesi uygun doldurulmadığı için geçersiz sayılmıştır. Böylece toplamda 130 anket ile geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın asıl ölçümlerinde ise toplam 415 anket Yenimahalle’de çeşitli okullar gezilerek dağıtılmıştır. Anketlerin 338 tanesi geri toplanabilmiş ve bunların 13 tanesi geçersiz sayılmıştır. Toplamda 325 anket ile veriler analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Alan yazında konuya ilişkin yeterli ölçme aracı bulunamadığından, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeye karar verilmiştir. İlk olarak ölçeğin ortaya koymak istediği özellikler tanımlanmıştır. Bu konu üzerinde literatürde ilgili makale, tez, bildiri gibi yayınlar incelenmiştir. Yapılan literatür taramasından sonra tasarlanan özellikler ölçek maddeleri haline getirilmiştir. “Öğrenciler Arası Rekabetin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı ölçek incelenmiş uygun olmayan maddeler çıkarılmış, uygun olanlar düzenlenmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulurken çelişki oluşturan ve birden fazla yargı içermeyen, açık, sade anlaşılır maddeler olmasına dikkat edilmiştir. 5’li Likert tipi ölçek kullanılarak maddeler “Hiç Katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Orta Düzeyde Katılıyorum=3”, “Katılıyorum=4”, “Tamamen Katılıyorum=5” şeklinde puanlanıp değerlendirilmiştir. “Öğrenciler Arası Rekabetin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı anketin Likert tipi ölçeğe göre değerlendirilmesi ve puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1=Hiç katılmıyorum	1,00-1,49
2=Katılmıyorum	 1,50-2,49
3=Orta Düzeyde Katılıyorum...	2,50-3,49
4=Katılıyorum	3,50-4,49
5=Tamamen Katılıyorum	4,50-5,00

Ölçme aracının son halinde öğrenciler arası rekabeti olumlayan ve olumsuzlayan yargılar dikkate alınarak 30 madde düz şekilde değerlendirilirken 20 madde ters şekilde değerlendirilmiştir. Yani puanlar azaldıkça ters maddelerde katılım oranı yükselmiştir.

Ölçeğin geçerliliğini oluşturmak için içerik açısından yeterliliğine (kapsam geçerliliği) bakılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğinde dokuz uzmandan görüş alınmıştır. Ek-1'deki anket formu “Uygun”, “Uygun Değil”, “Değişmeli” sütunları açılarak elektronik posta yoluyla uzmanların değerlendirmesine sunulmuştur. Yapılan işaretlemeler, açıklamalar ve öneriler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış, önerilen bazı maddeler eklenmiş ve bazıları değiştirilmiştir. Birbirine benzer ve anlam, içerik bakımından çelişkili ifadeler ölçekten çıkarılmış; yazım kurallarına göre de düzeltmeler yapılarak ölçek yanıtlanmaya elverişli hale getirilmiştir. Hazırlanan son anket de bir uzmanın onayına sunulmuştur. Ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

Anketin pilot uygulama (ön deneme) aşamasında analizler, Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki 130 sınıf öğretmenine uygulanan anketler üzerinden yapılmıştır. Analize başlamadan önce veriler üzerinde “kayıp veri ataması” yapılmış ve düz ve ters maddeler belirlenip gerekli “tersine kodlama”lar yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için uygulanan anket formları üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin uygulanabilirliğini değerlendirmek için önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi Barlett Sphericity aracılığıyla yapılmıştır (Tablo 2). Tablo 2’de KMO- Barlett testinin değerleri görülmektedir.

Tablo 2

Güvenirlilik Testi (KMO- Barlett)

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü		.864
Approx Ki Kare		5548.094
Bartlett Küresellik Testi	sd	1378
	p	.000

Yapılan analizde KMO değeri 0,864 olarak belirlenmiştir. Kaisen gibi araştırmacılar KMO değerinin en az 0,5 olması gerektiğini, 0,7- 0,8 aralığının kabul edilebilir diğer taraftan 0,9 ve üzerinin çok ideal olduğunu belirtmişlerdir. KMO ölçümü 0 ile 1 arasında değişmekte, 1’e yaklaştıkça daha iyi hale gelmektedir. Minimum 0,6 olması önerilmektedir (Karaalioğlu,

2015). Dolayısıyla ortaya çıkan değerin 0.5'in üzerinde olması analiz için uygun değer anlamını taşımaktadır. “Barlett Küresellik testi seçeneği, mevcut ölçeğin maddelerinin birbiri ile ilişkili olup olmadığını, ölçeğin en azından bir ya da daha fazla boyuttan oluşup oluşmadığını belirler”. Barlett testinin anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ ise maddeler birbirinden bağımsız ve ölçek alt boyutları ölçmede etkin olduğu anlamına gelmektedir (Özdamar, 2016, s. 151). Analiz sonuçlarına göre anlamlılık düzeyi de 0.01 değerinin altında bulunmuştur. Bu değer ölçeğin alt boyutlarını ölçmede yeterli olduğunu ifade etmektedir.

Faktör analizi öncesi maddelerin madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Ayrıca madde yük değerleri de incelenmiş. Faktör analizi sonucunda 11, 17 ve 18. maddeler 0.10 değeri üzerinde farklılaşmadığı için hiçbir boyuta dahil olmamıştır. Bu sebeple bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Kalan 50 madde ile faktör analizine devam edilmiştir. Faktör analizi sırasında Varimax eksen döndürmesi (rotasyon) uygulanmıştır. “Varimax, her faktördeki karesel faktör yüklerinin varyanslarının toplamının maksimizasyonu sağlayan faktör çiftleri arasındaki açılar bulmak amacıyla yapılan döndürme yöntemidir” (Özdamar, 2016, s.158). Varimax eksen döndürmesi sonucunda ölçeğin dört alt boyutu olduğu ve varyansın %57'sini açıkladığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'te özetlenmiştir:

Tablo 3

Öğrenciler Arası Rekabet Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

	Faktörler			
	1	2	3	4
ÖARÖ (34)	,856			
ÖARÖ (39)	,852			
ÖARÖ (37)	,842			
ÖARÖ (36)	,842			
ÖARÖ (41)	,807			
ÖARÖ (33)	,797			
ÖARÖ (31)	,774			
ÖARÖ (53)	,774			
ÖARÖ (32)	,770			
ÖARÖ (40)	,768			
ÖARÖ (29)	,763			
ÖARÖ (48)	,759			
ÖARÖ (44)	,742			
ÖARÖ (42)	,736	,309		
ÖARÖ (38)	,732			
ÖARÖ (51)	,712			
ÖARÖ (43)	,700			-,316
ÖARÖ (35)	,613			
ÖARÖ (52)	,609			-,319
ÖARÖ (28)	,560			-,407
ÖARÖ (26)	,553		,315	
ÖARÖ (20)		,742	,338	
ÖARÖ (15)		,740		
ÖARÖ (45)		,720		
ÖARÖ (16)		,710		
ÖARÖ (39)		,671		
ÖARÖ (22)		,655	,347	
ÖARÖ (19)		,648		
ÖARÖ (46)		,641		
ÖARÖ (23)		,637		
ÖARÖ (50)		,635		
ÖARÖ (25)		,627		
ÖARÖ (27)		,620		,311
ÖARÖ (1)	,339	,605		
ÖARÖ (21)		,557		,333
ÖARÖ (24)		,543	,336	
ÖARÖ (10)		,477		
ÖARÖ (9)		,466		
ÖARÖ (13)			,634	
ÖARÖ (14)	,352		,627	
ÖARÖ (5)	,352		,623	
ÖARÖ (8)			,617	
ÖARÖ (6)	,390		,509	
ÖARÖ (2)			,476	
ÖARÖ (47)	,309		,433	
ÖARÖ (4)				,757
ÖARÖ (3)				,718
ÖARÖ (7)				,618
ÖARÖ (12)				,593
ÖARÖ (30)		,323		,423
Faktörün Açıkladığı Varyans	%26,467	%16,739	%7,552	%6,412
Toplam Varyans	%57,170			
Cronbach's Alpha	.969	.926	.804	.706

Tablo 3’te görüldüğü üzere ölçek, ilgilenilen özelliği (Öğrenciler Arası Rekabet Ölçeği) dört faktör (boyut) altında açıklanmıştır. Açıklanan toplam varyansın %57,170 olduğu belirlenmiştir. Açıklanan varyansın minimum %40’ın üstünde olması gerektiği sonucuna göre ölçek bu haliyle kabul edilen düzeydedir.

Tablo 3 incelendiğinde faktör analizi sonucunda ölçeğin dört boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin birinci boyutu “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” başlıklı alt boyuttur. 21 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan faktör yükleri, 0,553 ile 0,856 arasında değişmektedir. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı Cronbach’s Alfa 0,969 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin ikinci boyutu 17 maddeden oluşan “Rekabeti Olumlayan Yargılar” başlıklı alt boyuttur. Bu boyutta yer alan faktör yükleri 0,466 ile 0,742 arasında değişmektedir. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı 0,926 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin üçüncü boyutu “Rekabetin Ruhsal Etkileri” başlıklı alt boyuttur. 7 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan faktör yükleri 0,433 ile 0,633 arasında değişmektedir. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı 0,804 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin dördüncü boyutu “Rekabetin Eğitime Etkileri” boyutudur. 5 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan faktör yükleri 0,423 ile 0,757 arasında değişmektedir. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı 0,706 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan bu dört boyutun açıkladıkları varyanslar sırasıyla birinci boyutta %26,467, ikinci boyutta %16,739, üçüncü boyutta %7,552, dördüncü boyutta %6,412 olarak hesaplanmıştır.

Kapsam ve yapı geçerliği yönünden incelenip düzenlenen ve alt boyutlara paylaştırılan, sonraki aşamada bu alt boyutlara içerikteki ortak özelliklere göre uygun başlıklar verilen ölçek maddeleri Tablo 4’te görüldüğü gibi dağılmıştır.

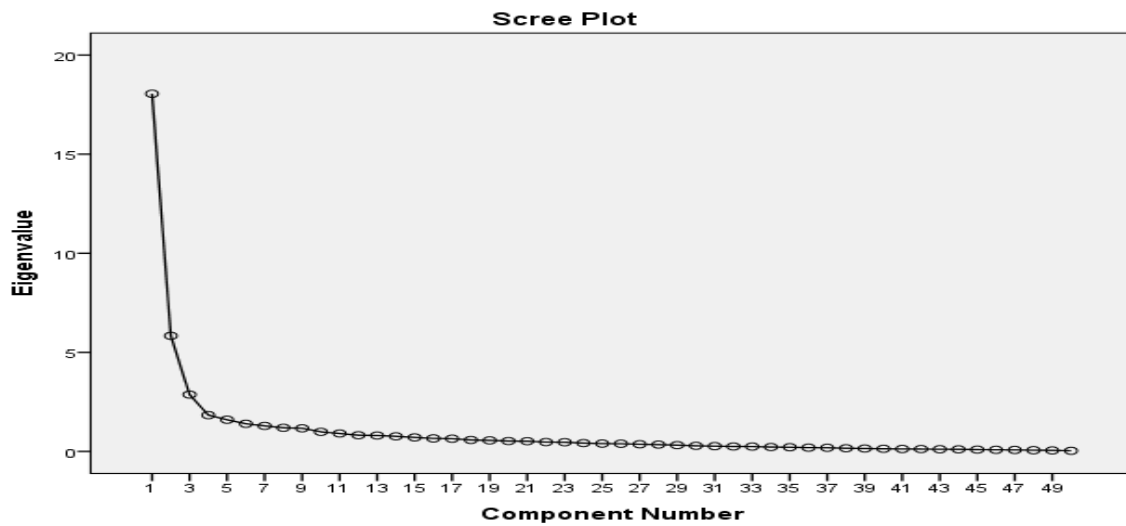
Tablo 4

Madde Sayılarının Faktörlere Dağılımı

Faktörler /Boyutlar	Maddeler
Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar	26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 51, 52, 53.
Rekabeti Olumlayan Yargılar	1, 9, 10, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 39, 45, 46, 50.
Rekabetin Ruhsal Etkileri	2, 5, 6, 8, 13, 14. 47.
Rekabetin Eğitime Etkileri	3, 4, 7, 12, 30.

Tablo 4’te görüldüğü üzere ilk faktör 21 maddeden, 2. Faktör 17 maddeden, 3. Faktör 7 maddeden, 4. Faktör 5 maddeden oluşup toplamda 50 madde ile asıl ölçümlere hazırlanmıştır.

Maddelerin kırıldığı noktadan kaç boyut olduğu anlaşılan Scree Plot diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Scree Plot Diyagramı

Bileşen sayısı (component number, 1,2,...,m,...,k) arttıkça özdeğerlerin (eigenvalue, y eksen) azalışını gösteren bu grafiğe Eğim Grafiği (Scree Plot) denir. Grafikte eğimin kaybolmaya başladığı ve çizginin düzleşmeye başladığı bileşen sayısı faktör sayısı olarak ifade edilir (Özdamar, 2016, s.141). Şekil 1’e bakıldığında Scree Plot diyagramında 4. faktörde kırılmanın gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu diyagram, ölçek maddelerinin dört faktöre paylaştırıldığında en iyi sonuçları vereceğini ifade etmektedir.

Tablo 5’te görülen dört alt boyutun ve ölçeğin toplam puanlarının güvenirlik ve iç tutarlılık katsayılarını gösteren Cronbach Alpha katsayıları elde edilmiştir.

Tablo5

Faktörler ve Faktörlerin Altındaki Maddelerin Yük Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha Katsayısı
Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar	0,969
Rekabeti Olumluayan Yargılar	0,926
Rekabetin Ruhsal Etkileri	0,804
Rekabetin Eğitime Etkileri	0.706
“Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri Ölçeği”	0.957*

Tablo 5’te Cronbach’s Alpha katsayılarına bakıldığında faktörlerin katsayılarının 0,706 ile 0,969 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tüm ölçeğin toplam Cronbach’s Alfa katsayısına bakıldığında 0,957 olduğu görülmüştür. Ölçekler için güvenilirlik katsayısı 0.70 katsayısı üstü yüksek güvenilirlik kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle tüm alt boyutlar yüksek güvenilirlik özelliklerine sahiptir.

Verilerin Analizi

Araştırma, doğrudan çözümleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Karasar’a göre (2014) doğrudan çözümleme, yalnızca gözlenen veya kaydedilen verilerin analiz edilmesidir. Bulunan değerler doğrudan çalışma grubunu temsil eder. Bu çalışmada basit istatistiki yöntemlerle, yüzde (%), frekans (N), aritmetik ortalama, standart sapma ve SPSS aracılığıyla karmaşık istatistiksel analizler yapılmıştır.

Bağımlı değişkeninin öğretmen görüşleri, bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, ve görev yaptıkları okul türü, eğitim durumları, okuttıkları sınıf düzeyi olan bu araştırmada görüşlerin bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediği belirlemek için de “bağımsız örneklem t testi” ve “tek yönlü ANOVA” kullanılmıştır.

Tüm karşılaştırmalar için istatistiki önem seviyesi (p) 0.05 düzeyinde tutulmuştur.



BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde her bir alt probleme ilişkin analizlerin sonucunda ulaşılan bulgular ve kuramsal çerçeve bağlamında yapılan yorumlar yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde “İlkokul öğretmenlerinin rekabete ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ilişkin görüşlerin yüzde, frekans ve betimsel istatistik değerlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 6’da öğretmenlerin “Öğrenciler Arası Rekabetin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği”nin maddelerine katılım durumlarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabetin Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı
(Frekans, Yüzde)*

Yargılar	Katılım Düzeyleri							
	$\bar{X}$	S		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı “kaybetme korkusu” öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır.	3,33	0,98	n	8	56	123	97	41
			%	2,5	17,2	37,8	29,8	12,6
2. Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır.	2,44	1,13	n	69	127	64	48	17
			%	21,2	39,1	19,7	14,8	5,2
3. Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir.	3,12	1,07	n	19	78	111	80	37
			%	5,8	24,0	34,2	24,6	11,4
4. Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır.	3,25	1,05	n	14	67	109	95	40
			%	4,3	20,6	33,5	29,2	12,3
5. Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır.	3,41	1,09	n	14	56	95	103	57
			%	4,3	17,2	29,2	31,7	17,5
6. Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır.	3,08	1,12	n	18	98	90	78	41
			%	5,5	30,2	27,7	24,0	12,6
7. Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır.	3,15	1,09	n	15	88	98	82	42
			%	4,6	27,1	30,2	25,2	12,9
8. Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır.	3,65	0,97	n	10	30	80	148	57
			%	3,1	9,2	24,6	45,5	17,5
9. Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir.	3,28	1,09	n	9	77	109	74	56
			%	2,8	23,7	33,5	22,8	17,2
10. Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmasına neden olmaktadır.	3,05	1,11	n	19	99	92	78	37
			%	5,8	30,5	28,3	24,0	11,4
11. Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır.	3,36	1,05	n	12	59	101	105	48
			%	3,7	18,2	31,1	32,3	14,8
12. Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yöneltmektedir.	2,97	1,09	n	19	108	95	70	33
			%	5,8	33,2	29,2	21,5	10,2
13. Rekabet öğrencileri hile yapmaya yöneltmektedir.	3,04	1,11	n	24	87	105	71	38
			%	7,4	26,8	32,3	21,8	11,7
14. Rekabetçi ortamlarda “kaybetmek” öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır.	3,30	1,07	n	11	73	96	99	46
			%	3,4	22,5	29,5	30,5	14,2
15. Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır.	2,82	1,08	n	31	108	99	62	25
			%	9,5	33,2	30,5	19,1	7,7

16. Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır.	3,11	1,10	n	18	91	90	90	36
			%	5,5	28,0	27,7	27,7	11,1
17. Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır.	3,29	1,03	n	14	59	110	103	39
			%	4,3	18,2	33,8	31,7	12,0
18. Rekabet öğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir.	3,14	1,12	n	16	94	88	83	44
			%	4,9	28,9	27,1	25,5	13,5
19. Rekabet öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.	2,89	1,06	n	25	101	110	63	26
			%	7,7	31,1	33,8	19,4	8,0
20. Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır.	2,67	1,13	n	43	121	87	47	27
			%	13,2	37,2	26,8	14,5	8,3
21. Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir.	3,02	1,14	n	24	93	102	64	42
			%	7,4	28,6	31,4	19,7	12,9
22. Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadır.	2,98	1,10	n	28	81	118	64	34
			%	8,6	24,9	36,3	19,7	10,5
23. Rekabet öğrencileri mükemmel olmaya motive etmektedir.	2,95	1,06	n	29	79	122	69	26
			%	8,9	24,3	37,5	21,2	8,0
24. Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir.	2,91	1,04	n	27	85	127	61	25
			%	8,3	26,2	39,1	18,8	7,7
25. Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır.	2,97	1,03	n	26	81	117	80	21
			%	8,0	24,9	36,0	24,6	6,5
26. Rekabet öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur.	2,93	0,98	n	23	82	132	70	18
			%	7,1	25,2	40,6	21,5	5,5
27. Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha çok eğlenmektedir.	2,91	1,05	n	28	89	114	71	23
			%	8,6	27,4	35,1	21,8	7,1
28. Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencileri daha üretken yapmaktadır.	2,94	1,05	n	27	84	118	72	24
			%	8,3	25,8	36,3	22,2	7,4
29. Rekabete dayalı öğrenme, eğitim-öğretim felsefem ile tutarlıdır.	3,03	1,13	n	28	79	111	68	39
			%	8,6	24,3	34,2	20,9	12,0
30. Rekabete dayalı öğrenme, faydalı bir öğretim yaklaşımıdır.	2,91	1,06	n	27	93	114	64	27
			%	8,3	28,6	35,1	19,7	8,3
31. Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır.	3,00	1,08	n	27	81	112	75	30
			%	8,3	24,9	34,5	23,1	9,2
32. Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır.	3,02	1,05	n	22	84	111	81	27
			%	6,8	25,8	34,2	24,9	8,3
33. Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır.	2,94	1,02	n	24	86	120	74	21
			%	7,4	26,5	36,9	22,8	6,5
34. Rekabetin yarattığı baskı öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırmaktadır.	2,94	0,98	n	16	97	123	68	21
			%	4,9	29,8	37,8	20,9	6,5
35. Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir.	2,98	0,98	n	16	93	117	79	20
			%	4,9	28,6	36,0	24,3	6,2
36. Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için gereklidir.	2,94	0,98	n	21	84	134	65	21
			%	6,5	25,8	41,2	20,0	6,5

37. Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir.	2,97	1,04	n	23	88	115	75	24
			%	7,1	27,1	35,4	23,1	7,4
38. Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir.	2,96	1,02	n	21	91	116	75	22
			%	6,5	28,0	35,7	23,1	6,8
39. Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler.	3,59	0,92	n	8	25	107	136	49
			%	2,5	7,7	32,9	41,8	15,1
40. Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.	3,58	0,98	n	10	30	103	125	57
			%	3,1	9,2	31,7	38,5	17,5
41. Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir.	3,62	1,02	n	10	35	90	123	67
			%	3,1	10,8	27,7	37,8	20,6
42. Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır.	3,77	0,93	n	5	22	93	128	77
			%	1,5	6,8	28,6	39,4	23,7
43. Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır.	3,12	1,08	n	23	74	100	97	31
			%	7,1	22,8	30,8	29,8	9,5
44. Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır.	3,63	0,97	n	8	29	99	127	62
			%	2,5	8,9	30,5	39,1	19,1
45. Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	2,51	1,16	n	66	118	70	50	21
			%	20,3	36,3	21,5	15,4	6,5
46. Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	2,42	1,20	n	80	122	56	42	25
			%	24,6	37,5	17,2	12,9	7,7
47. Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır.	3,12	1,22	n	33	81	70	95	46
			%	10,2	24,9	21,5	29,2	14,2
48. Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir.	3,05	1,16	n	24	100	76	85	40
			%	7,4	30,8	23,4	26,2	12,3
49. Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitimin niteliğini düşürmektedir.	3,18	1,07	n	14	84	95	95	37
			%	4,3	25,8	29,2	29,2	11,4
50. Rekabet elitizmi (seçkinliği) teşvik eden ideolojik bir yaklaşımdır.	2,97	1,01	n	23	82	122	77	21
			%	7,1	25,2	37,5	23,7	6,5

Tablo 6'ya göre rastgele numaralandırılmış ölçek maddelerinin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde “rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusunun ortaya çıkmakta” olduğu yargısına “Katılıyorum” seçeneği % 39,4, “Tamamen Katılıyorum” seçeneği % 23,7 oranında işaretlenerek anket maddeleri içinde en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,77$). Zhao (2015) ve Malkoç ve Erginsoy’un (2012) çalışmalarında da benzer şekilde rekabetin kıskançlık duygusunu ortaya çıkardığı saptanmıştır. Ortalaması yüksek diğer yargılar ise sırasıyla şöyledir; “Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamakta” olduğu yargısına % 45,5 oranında “Katılıyorum”, % 17,5 oranında “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri işaretlenerek öğretmenlerin genel olarak katıldıkları söylenebilmektedir ($\bar{X}=3,65$). “Rekabetin öğrencilerin stres yaşamasına neden olduğu” yargısı % 39,1

“Katılıyorum” seçeneği, % 19,1 “Tamamen Katılıyorum” seçeneği işaretlenerek öğretmenlerin genel olarak katıldıkları söylenebilen maddeler arasında üçüncü maddedir ($\bar{X}=3,63$). Rekabetin stres ve kaygıyı arttırdığı yönünde birçok araştırma mevcuttur. Gilbert ve arkadaşları (2009), rekabetçi davranışları depresyon, anksiyete ve kendine zarar verme ile ilintili bulmuştur. Heinrich (2014), rekabetin bazı öğrencilerde not kaygısıyla benlik saygılarının zedeleneyeceğini, bu durumun stres, kaygı ve depresyona yol açacağını belirtmiştir. Hilk (2013) de rekabet üzerinde yaptığı kapsamlı meta-analiz çalışmasında rekabetin benlik saygısını, özgüveni, uyumluluk potansiyelini, olumlu sosyal ilişkileri zedeleyeceğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalar rekabetin stresi artırdığı yönündeki bulguyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin “Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir” yargısına “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini işaretleme oranları toplamı %58,4’tür ($\bar{X}=3,62$). “Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememekte” yargısına “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri toplamı %56,9’dur ($\bar{X}=3,59$). “Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.” yargısına “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri toplamı %46,0’dır ($\bar{X}=3,58$). Bu bulgu öğretmenlerin çoğunun rekabetçi ortamda öğrencinin gerçek potansiyelini gösteremediğini düşündüklerini ve bunun stres ve kaygıya neden olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Katılma düzeyi yüksek olan bu maddeler incelendiğinde rekabetin benlik saygısını olumsuz etkilediği, rekabet baskısının kaygıyı arttırdığı ve akademik, fiziksel, sosyal yönden olumsuz etkilediği yönündedir. Yapılan araştırmaların çoğu bu maddeleri desteklemektedir. Örneğin Kasatura (1970), rekabetin başarısızlık korkusuna yol açtığı, bunun da öğrencilerde kaygıya neden olduğunu belirtmiştir. Hilk (2013), Heinrich (2014), Gilbert ve arkadaşları (2009) çalışmalarında ortak olarak rekabetin benlik saygısını olumsuz yönde etkilediğini, bu durumun ise sosyal ve psikolojik yönden (stres, kaygı, kendine zarar verme, olumsuz sosyal ilişkiler) olumsuz sonuçlara yol açtığını ortaya koymuşlardır. Bunun yanında Johnson ve Johnson çalışmalarının çoğunda rekabetçi öğrenme ortamlarında işbirlikçi öğrenme ortamına göre öğrencilerin daha düşük düzeyde akademik başarı gösterdiğini bulmuştur (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon 1981; Johnson ve Johnson, 1984; Johnson, Johnson ve Stanne, 1985). Skon vd. (1981) de rekabetçi ve işbirlikçi ortamlar

karşılaştırıldığında rekabetçi ortamda öğrencilerin daha düşük akıl yürütme becerisi geliştirdiklerini ve başarı arasında negatif ilişki bulunduğunu saptamıştır.

Katılma oranı sırasıyla yüksek olandan düşüğe “Orta Düzeyde Katılıyorum” aralığına giren maddeler şu şekildedir; “Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır” yargısına “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri toplamı %49,2’dir ($\bar{X}=3,41$). Öğretmenlerin “Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır” yargısına katılma oranları toplamı %47,1’dir ($\bar{X}=3,36$). Bu madde ile uyumlu olarak Ross vd. (2003) “uyumluluk ve dışadönüklük” konusundaki çalışmasında “dışadönüklük” ile rekabet arasında negatif ilişki saptamıştır. Öğretmenlerin “Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı ‘kaybetme korkusu’ öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır” yargısına öğretmenlerin katılma oranları toplamı %42,4’tür ($\bar{X}=3,33$). Bu bulgu ile Kasatura’nın (1970), kaybetme korkusu ve sonucunda gelen başarısızlık ve kaygı arasında benzerlik ortaya çıkarmıştır. “Rekabetçi ortamlarda ‘kaybetmek’ öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır” yargısına öğretmenler %44,7’dir ($\bar{X}=3,30$) oranında katılım göstermişlerdir. Chan ve Lam’ın (2008) çalışması bu bulgu ile örtüşmekte ve rekabetin “özyeterliliğe” ve “yaratıcılığa” zarar verdiğini göstermektedir. “Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır” yargısına öğretmenlerin katılma oranları toplamı %43,7’dir ($\bar{X}=3,29$). “Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir” yargısına öğretmenlerin katılma oranları toplamı %40’tır ($\bar{X}=3,28$). Zhao da (2015) çalışmasında rekabetin kıskançlık, düşmanlık ve akran ilişkilerinde güvensizliğe yol açtığını saptamıştır. “Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır” yargısına öğretmenlerin katılım oranları %41,5’tir ($\bar{X}=3,25$). Johnson ve Johnson (1985), rekabetçi ortamda akranlar arasında sürtüşmelerin yaşandığı, yardımlaşmanın azaldığı gözlemlenmiştir. Tüm bu yargılardan anlaşılmaktadır ki rekabet sürecinde oluşan kaybetme duygusu öğrenciyi bilişsel, sosyal, ruhsal yönden zedelemekte ve öğrenciler arası ayrımcılığa, kutuplaşmaya yol açmakta olduğu yargılarına katılma düzeyi yüksek olup “Orta Düzeyde Katılıyorum” aralığına girmektedir. Bu bulgular konu ile ilgili yapılmış olan önceki çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Orta düzeyde katılma oranı yüksek olan diğer maddeler şu şekilde sıralanmıştır; “Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir” yargısına

“Orta Düzeyde Katılma” oranı %29,2 olup “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyenler de %29,2 oranındadır ($\bar{X}=3,18$). İlkokul öğretmenlerinin bu maddeye katılma oranı orta düzeyde olup çoğunluk katıldıklarını ifade etmektedir. “Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır” yargısına “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %30,2’dir ($\bar{X}=3,15$). Johnson ve Johnson (1985) rekabetçi eğitim ortamında sürtüşmelerin ve yardımlaşmanın azaldığını gözlemlemiştir. “Rekabet öğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir” yargısına “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %27,1’dir ($\bar{X}=3,14$). “Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır” yargısına öğretmenlerin orta düzeyde katılma oranı %21,5’tir ($\bar{X}=3,12$). “Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır” yargısına öğretmenlerin orta düzeyde katılma oranı %30,8’dir ($\bar{X}=3,12$). Ladd ve Fiske de (2003), çalışmalarında rekabetin öğrenme kalitesi üzerinde negatif etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. “Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir” maddesine öğretmenlerin orta düzeyde katılma oranı %34,2’dir ($\bar{X}=3,12$). İşbirlikçi eğitim durumları üzerine yapılan tüm çalışmalar işbirliğinin dayanışma ve yardımlaşmayı arttırdığı, rekabeti azalttığı yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır. “Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır” maddesine öğretmenlerin orta düzeyde katılma oranı %21,5’tir ($\bar{X}=3,12$). “Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır” maddesine öğretmenlerin orta düzeyde katılma oranı %27,7’dir ($\bar{X}=3,11$). Hilk (2013) meta-analizinde rekabetin şiddete ve akran zorbalığına yol açtığını belirten çalışmaları incelemiştir. “Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır” maddesine öğretmenlerin orta düzeyde katılma oranı %27,7’dir ($\bar{X}=3,11$). Orta düzeyde katılma oranı gerçekleşen diğer maddeler ise; sırasıyla madde 6 ($\bar{X}=3,08$), madde 10 ($\bar{X}=3,05$), madde 48 ($\bar{X}=3,05$), madde 13 ($\bar{X}=3,04$), madde 29 ($\bar{X}=3,03$), madde 32 ($\bar{X}=3,02$) madde 21 ($\bar{X}=3,02$), madde 31 ($\bar{X}=3,00$), madde 22 ($\bar{X}=2,98$), madde 35 ($\bar{X}=2,98$) madde 12, madde 25, madde 37, madde 50 ($\bar{X}=2,97$) madde 38 ($\bar{X}=2,96$), madde 23 ($\bar{X}=2,95$) madde 28, madde 33, madde 34, madde 36, madde 38, ($\bar{X}=2,94$), madde 26 ($\bar{X}=2,93$), madde 24, madde 27, madde 30 ($\bar{X}=2,91$), madde 19 ($\bar{X}=2,89$), madde 15 ($\bar{X}=2,82$) madde 20 ($\bar{X}=2,67$) şeklindedir.

“Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum” yargısı incelendiğinde “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı

%56,6'dır. Bu yargı ortanın altında düzeyde katılma oranına sahiptir ($\bar{X}=2,51$). “Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır” yargısına “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %60,3'tür ($\bar{X}=2,44$). Bu durum öğretmenlerin sınıf içindeki rekabetin öğrenciler arasında cinsiyet ayrımına neden olduğuna katılma oranının düşük olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin tamamının rekabetin cinsiyet ayrımına neden olduğu görüşüne katılmadıklarını söylemek de mümkün görünmemektedir. Anket maddeleri içinde en düşük katılma oranının gerçekleştiği madde “Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum” yargısıdır ($\bar{X}=2,42$). Bu maddeye “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %52,1'dir. Okul idaresinden gelen baskı sebebiyle öğretmenlerin öğrencileri rekabet sürecine dahil etmelerine katılma oranı düşük düzeydedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabetin Etkilerine İlişkin Görüşlerinin Ortalamalarının Dağılımı

Alt Boyutlar	N	%	$\bar{X}$	S
“Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	325	100	3,11	0,86
“Rekabeti Olumlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	325	100	2,95	0,76
“Rekabetin Ruhsal Etkileri” Boyutunun Ortalaması	325	100	3,47	0,67
“Rekabetin Eğitime Etkileri” Boyutunun Ortalaması	325	100	2,85	0,73
Genel Ortalama	325	100	3,08	0,55

Tablo 7’de “Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri” ölçeğinin alt boyutlarının ve genelinin ortalamaları incelenmiştir. Bulgulara göre ölçeğin genel ortalamasının $\bar{X}= 3,08$ olduğu ve bu değer “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğine denk geldiği görülmüştür. Öğretmenler “Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri” ölçeğindeki yargılara genel olarak orta düzeyde katılım göstermişlerdir.

“Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” boyutunun ortalaması $\bar{X}= 3,11$ ’dir. Öğretmenler rekabeti olumsuzlayan yargılara genel olarak orta düzeyde katılım göstermişlerdir.

“Rekabeti Olumlayan Yargılar” boyutunun ortalamasına bakıldığında $\bar{X}= 2,95$ olduğu ve öğretmenlerin bu alt boyuttaki yargılara orta düzeyde katıldığı görülmüştür.

“Rekabetin Ruhsal Etkileri” boyutunun ortalaması $\bar{X} = 3,47$ ’dir. Öğretmenler rekabetin ruhsal etkilerine genel olarak orta düzeyde katılım göstermekle birlikte “Katılıyorum” seçeneğine çok yaklaştırlardır.

“Rekabetin Eğitime Etkileri” boyutunun ortalamasının $\bar{X} = 2,85$ olduğu ve öğretmenlerin bu boyuttaki yargılara genel olarak orta düzeyde katılım gösterdikleri görölmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre ilkökul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler “t” testi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci alt problemi “İlkökul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu probleme ilişkin “t” testi analiz sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı “kaybetme korkusu” öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır.	Erkek	66	3,29	0,95	-0,38	323	0,70
	Kadın	259	3,34	0,99			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır.	Erkek	66	2,53	1,05	0,75	323	0,45
	Kadın	259	2,41	1,15			
Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir.	Erkek	66	3,05	1,05	-0,60	323	0,54
	Kadın	259	3,14	1,08			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır.	Erkek	66	2,97	1,10	-2,41	323	0,01**
	Kadın	259	3,32	1,02			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır.	Erkek	66	3,39	1,14	-0,12	323	0,89
	Kadın	259	3,41	1,08			
Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır.	Erkek	66	3,08	1,14	-0,03	323	0,97
	Kadın	259	3,08	1,12			

Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır.	Erkek	66	3,00	1,10	-1,22	323	0,22
	Kadın	259	3,19	1,09			
Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır.	Erkek	66	3,61	,99	-0,43	323	0,66
	Kadın	259	3,66	,97			
Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir.	Erkek	66	3,12	1,10	-1,32	323	0,18
	Kadın	259	3,32	1,08			
Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmaya neden olmaktadır.	Erkek	66	2,88	1,06	-1,37	323	0,17
	Kadın	259	3,09	1,12			
Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır.	Erkek	66	3,21	1,07	-1,30	323	,019
	Kadın	259	3,40	1,05			
Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yöneltmektedir.	Erkek	66	3,02	1,03	0,38	323	0,70
	Kadın	259	2,96	1,10			
Rekabet öğrencileri hile yapmaya yöneltmektedir.	Erkek	66	2,92	1,11	-0,91	323	0,36
	Kadın	259	3,07	1,12			
Rekabetçi ortamlarda “kaybetmek” öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır.	Erkek	66	3,21	1,06	-0,70	323	0,48
	Kadın	259	3,32	1,07			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır.	Erkek	66	2,68	1,02	-1,16	323	0,24
	Kadın	259	2,86	1,10			
Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır.	Erkek	66	3,03	1,03	-0,63	323	0,52
	Kadın	259	3,13	1,11			
Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır.	Erkek	66	3,21	,95	-0,68	323	0,49
	Kadın	259	3,31	1,05			
Rekabet öğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir.	Erkek	66	3,06	1,17	-0,62	323	0,53
	Kadın	259	3,16	1,11			
Rekabet öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir	Erkek	66	2,86	1,09	-0,21	323	0,82
	Kadın	259	2,90	1,05			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır.	Erkek	66	2,77	1,13	0,79	323	0,42
	Kadın	259	2,65	1,12			
Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir.	Erkek	66	2,83	1,11	-1,50	323	0,13
	Kadın	259	3,07	1,14			
“Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	Erkek	66	3,03	0,86	-0,81	323	0,41
	Kadın	259	3,13	0,86			

**p<0,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi “Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır” yargısına kadınların ve erkeklerin katılma düzeyi

istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}=3,32$) erkek öğretmenlere göre daha yüksektir ($\bar{X}=2,97$). Kadın ve erkek öğretmenler “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir. Kadın öğretmenler rekabetçi öğrenme ortamında öğrencilerin kutuplaşması ve ayrışması durumuna erkek öğretmenlerden daha çok katılmaktadır.

“Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı ‘kaybetme korkusu’ öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,34$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,29$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,41$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,53$) göre daha düşüktür. Erkek öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirirken kadın öğretmenler “Katılmıyorum” seçeneğinde görüşe sahiptir. Bununla birlikte ortalamalar birbirine yakındır.

“Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,14$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,05$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma oranı ($\bar{X}=3,41$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,39$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir.

“Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ile ($\bar{X}=3,08$) erkek

öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,08$) aynıdır. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde eşitlenmiştir.

“Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,19$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,00$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüşlerini sunmuşlardır.

“Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,66$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,61$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,32$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,12$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmasına neden olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,09$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,88$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir.

“Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,40$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,21$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yöneltmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,96$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,02$) göre

daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” aralığında görüşe sahiptir.

“Rekabet öğrencileri hile yapmaya yöneltmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,07$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,92$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

“Rekabetçi ortamlarda “kaybetmek” öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,32$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,21$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,86$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,68$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” aralığında görüş bildirmişlerdir.

“Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,13$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,03$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

“Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,31$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,21$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,16$) erkek öğretmenlerin katılma oranına

($\bar{X}=3,06$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” aralığında görüş bildirmişlerdir.

“Rekabet öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,90$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,86$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

“Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,65$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,77$) göre daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,07$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,83$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir.

“Rekabeti Olumsuzlayan Faktörler” boyutundaki yargıların genel ortalamasına bakıldığında kadın ($\bar{X}=3,13$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,03$) görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemektedir ($p>0.05$). Buna ek olarak boyuttaki yargılara, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha çok katılım göstermiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabeti Olumlayan Yargılar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadır.	Erkek	66	2,73	1,19	1,99	93	0,04**
	Kadın	259	3,05	1,06			
Rekabet öğrencileri mükemmel olmaya motive etmektedir.	Erkek	66	2,74	1,08	-1,78	323	0,07
	Kadın	259	3,00	1,05			
Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir.	Erkek	66	2,80	1,07	-0,96	323	0,33
	Kadın	259	2,94	1,03			
Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır.	Erkek	66	2,86	1,10	-0,89	323	0,36
	Kadın	259	2,99	1,01			
Rekabet öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur.	Erkek	66	2,89	1,02	-0,35	323	0,72
	Kadın	259	2,94	,97			
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha çok eğlenmektedir.	Erkek	66	2,80	1,09	-0,95	323	0,34
	Kadın	259	2,94	1,04			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencileri daha üretken yapmaktadır.	Erkek	66	2,80	1,08	-1,22	323	0,22
	Kadın	259	2,98	1,04			
Rekabete dayalı öğrenme, eğitim-öğretim felsefem ile tutarlıdır.	Erkek	66	3,08	1,12	0,33	323	0,73
	Kadın	259	3,02	1,13			
Rekabete dayalı öğrenme, faydalı bir öğretim yaklaşımıdır.	Erkek	66	2,79	1,10	-1,04	323	0,29
	Kadın	259	2,94	1,06			
Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır.	Erkek	66	2,85	1,11	-1,26	323	0,20
	Kadın	259	3,04	1,08			
Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır.	Erkek	66	2,88	1,03	-1,23	323	0,21
	Kadın	259	3,06	1,06			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır.	Erkek	66	2,71	1,06	-2,07	323	0,03**
	Kadın	259	3,00	1,00			
Rekabetin yarattığı baskı öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırmaktadır.	Erkek	66	2,85	,91	-0,86	323	0,38
	Kadın	259	2,97	,99			
Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir.	Erkek	66	2,76	1,02	-2,07	323	0,03**
	Kadın	259	3,04	,97			
Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için gereklidir.	Erkek	66	2,76	,94	-1,70	323	0,09
	Kadın	259	2,99	,99			
Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir.	Erkek	66	2,71	1,04	-2,23	323	0,02**
	Kadın	259	3,03	1,03			
Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir.	Erkek	66	2,86	1,02	-0,83	323	0,40
	Kadın	259	2,98	1,02			
“Rekabeti Olumlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	Erkek	66	2,81	0,77	-1,71	323	0,08
	Kadın	259	2,99	0,75			

**p<0,05

Tablo 9’a göre “Rekabeti Olumlayan Yargılar” incelendiğinde öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadır” yargısına

cinsiyet açısından istatistiksel olarak ,95 güven aralığı düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}=3,05$) erkek öğretmenlere göre daha yüksektir ($\bar{X}=2,73$). Kadın ve erkek öğretmenler rekabetçi sınıf ortamının öğrenciler arasında başarıyı artırdığı görüşüne orta düzeyde katılmakta olup kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre rekabetçi sınıf ortamında öğrencilerin başarılı olduklarını daha fazla düşünmektedirler.

Rekabeti Olumlayan Yargılara ilişkin “Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır” cinsiyet unsuru üzerinden ,95 güven aralığı düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}=3,00$) erkek öğretmenlere göre daha yüksektir ($\bar{X}=2,71$). Her iki grup da belirtilen yargıya orta düzeyde katılım göstermektedir. Rekabetçi uygulamaların öğrencileri rekabetçi bir dünyaya hazırladığı konusunda öğretmenler kararsız kalmakla birlikte erkek öğretmenler bu yargıyı kadın öğretmenlerden daha düşük derecede desteklemektedir.

Tablo 9’a göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir” yargısına katılma düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}=3,04$) erkek öğretmenlere göre daha yüksektir ($\bar{X}=2,76$). Öğretmenler bu yargıya orta düzeyde katılmaktadır. Erkek öğretmenler rekabet baskısının öğrencileri daha çok çalışmaya yönelttiğini kadın öğretmenlerden daha az desteklemektedir.

Tablo 9’a göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir” yargısına katılım düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}=3,03$) erkek öğretmenlere göre daha yüksektir ($\bar{X}=2,71$). Öğretmenler bu yargıya orta düzeyde katılmaktadır. Erkek öğretmenler rekabetin öğrencilerin kapasitesini zorlaması için gerekli olduğunu kadın öğretmenlerden daha düşük düzeyde desteklemektedir.

“Rekabet öğrencileri mükemmel olmaya motive etmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,00$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,74$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,94$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,80$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,99$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,86$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,94$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,89$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha çok eğlenmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,94$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,80$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencileri daha üretken yapmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,98$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,80$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabete dayalı öğrenme, eğitim-öğretim felsefem ile tutarlıdır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,02$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,08$) göre daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabete dayalı öğrenme, faydalı bir öğretim yaklaşımıdır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,94$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,74$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,04$), erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,85$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,06$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,88$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,04$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,76$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için gereklidir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,99$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,76$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,98$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,86$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabeti Olumlayan Yargılar” boyutundaki yargıların genel ortalaması incelendiğinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2,81$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=2,99$) daha düşük düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Bunun yanında rekabeti olumlayan yargılarda genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemektedir ($p>0.05$).

Tablo 10

Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabetin Ruhsal Etkileri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler.	Erkek	66	3,55	,94	-0,47	323	0,63
	Kadın	259	3,61	,91			
Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.	Erkek	66	3,36	1,09	-2,01	323	0,04**
	Kadın	259	3,64	,94			
Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir.	Erkek	66	3,45	1,09	-1,48	323	0,13
	Kadın	259	3,66	1,00			
Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır.	Erkek	66	3,68	,94	-0,84	323	0,39
	Kadın	259	3,79	,93			
Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır.	Erkek	66	2,97	1,10	-1,26	323	0,20
	Kadın	259	3,16	1,07			
Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır.	Erkek	66	3,33	1,10	-2,84	323	0,00**
	Kadın	259	3,71	,92			
Rekabet elitizmi (seçkinciliği) teşvik eden ideolojik bir yaklaşımdır.	Erkek	66	2,97	,96	-0,02	323	0,98
	Kadın	259	2,97	1,03			
“Rekabetin Ruhsal Etkileri” Boyutunun Ortalaması	Erkek	66	3,33	0,75	-1,87	323	0,06
	Kadın	259	3,50	0,65			

**p<0,05

Tablo 10’da görüldüğü gibi Rekabetin Ruhsal Etkileri faktöründe “Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin toleransları ($\bar{X}=3,64$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3,36$) göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin bu yargıya ilişkin görüşleri “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. Erkek öğretmenlerin ise Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğine denk gelmekte olup “Katılıyorum” seçeneğine yakındır. Bu durum, genel olarak rekabetin öğrenciler arasında kaygıya yol açtığına öğretmenlerin katıldığını; kadın öğretmenlerin bu durumu erkeklerden daha çok gözlemleyebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Rekabetin Ruhsal Etkileri'ne ilişkin “Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin toleransları ($\bar{X}=3,71$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3,33$) göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin bu yargıya ilişkin görüşleri “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. Erkek öğretmenlerin ise Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğine denk gelmekte olup “Katılıyorum” seçeneğine yakındır. Öğrenciler arası rekabet öğrenciler arasında strese yol açmaktadır. Bu durum genel olarak öğretmenler tarafından gözlemlenebilmektedir. Rekabet öğrencilerin ruhsal durumlarında önemli ölçüde olumsuz etki yaratmakta, kaygı ve stres düzeyinin artmasında önemli rol oynamaktadır.

“Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,61$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,55$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin rekabet ortamında öğrencilerin gerçek performanslarını gösteremediklerine büyük ölçüde katıldıklarını ifade etmektedir.

“Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,66$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,45$) göre daha yüksektir. Kadın öğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde kendilerini ifade etmişken erkek öğretmenler “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade etmiştir.

“Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,79$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,68$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,16$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,97$) göre

daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet elitizmi (seçkinciliği) teşvik eden ideolojik bir yaklaşımdır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ile ($\bar{X}=2,97$) erkek öğretmenlerin katılma oranı ($\bar{X}=2,97$) aynı düzeydedir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabetin Ruhsal Etkileri” boyutunda öğrenciler arası rekabete ilişkin maddeler arasında genel olarak anlamlı farklılık gözlenmemektedir ($p>0,05$). Bununla birlikte genel ortalamaya bakıldığında rekabetin öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz psikolojik etkilere (stres, kaygı, düşük benlik saygısı, kıskançlık gibi) kadın öğretmenler ($\bar{X}=3,50$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,33$) daha çok katılmaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabetin Eğitime Etkileri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır.	Erkek	66	3,14	1,18	0,09	323	0,92
	Kadın	259	3,12	1,23			
Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir.	Erkek	66	3,12	1,10	0,53	323	0,59
	Kadın	259	3,03	1,18			
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir.	Erkek	66	3,21	1,03	0,31	323	0,75
	Kadın	259	3,17	1,08			
Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	Erkek	66	2,70	1,12	1,43	323	0,15
	Kadın	259	2,47	1,17			
Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	Erkek	66	2,73	1,30	2,36	323	0,01**
	Kadın	259	2,34	1,17			
“Rekabetin Eğitime Etkileri” Boyutunun Ortalaması	Erkek	66	2,97	0,74	1,52	323	0,12
	Kadın	259	2,82	0,73			

**p<0,05

Tablo 10’a bakıldığında “Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum” yargısına katılma düzeyi istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin okul idaresinin baskısıyla

hareket etme durumu ($\bar{X}=2,34$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2,73$) göre daha düşüktür. Kadın öğretmenlerin bu yargıya ilişkin görüşleri “Katılmıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. Erkek öğretmenlerin ise Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğine denk gelmekte olup “Katılmıyorum” seçeneğine yakındır. Bu durum, okul idaresinin sınıf içi öğretme sürecine öğretmenler üzerinden müdahale etme oranının genel anlamda düşük olduğunu göstermektedir. Bu konuda idarenin kadın öğretmenlere baskısı erkek öğretmenlere göre daha az gözlemlenmektedir.

“Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,12$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,14$) göre daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir.

“Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,03$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,12$) göre daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,17$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,21$) göre daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmişlerdir.

“Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum” yargısına kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya kadın öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,47$) erkek öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,70$) göre daha düşüktür. Kadın öğretmenler “Katılmıyorum” düzeyinde kendilerini ifade etmişken erkek öğretmenler “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade etmiştir.

“Rekabetin Eğitime Etkileri” boyutunda maddeler değerlendirildiğinde genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemektedir ($p>0,05$). Bu

boyutta kadın öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,82$) iken erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,97$)'dir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Ortalamasının “t” Testi Sonucu

“Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri Ölçeği”	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Genel Ortalama	Erkek	66	2,99	0,60	-1,45	323	0,14
	Kadın	259	3,10	0,53			

**p<0,05

Tüm 4 boyut genel olarak incelendiğinde 50 madde içinde toplamda 8 maddede anlamlılık olduğu gözlenmiştir. Tablo 12’ye göre cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşlerinin genel ortalamasının kadın öğretmenlerde ($\bar{X}=3,10$), erkek öğretmenlerde ($\bar{X}=2,99$) olduğu görülmüştür. “Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri Ölçeği”ndeki yargılarda genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Bunun yanında anlamlılık gösteren bazı maddelerde kadın öğretmenler kendi içlerinde çelişki göstermektedir. Kadın öğretmenler rekabetin öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olması (Kadın $\bar{X}=3,32$; Erkek $\bar{X}=2,97$), öğrencilerde stres (Kadın $\bar{X}=3,71$; Erkek $\bar{X}=3,33$) ve kaygıya (Kadın $\bar{X}=3,64$; Erkek $\bar{X}=3,36$) yol açması gibi rekabeti olumlayan bu yargılara erkek öğretmenlerden daha fazla katılım gösterirken; rekabetçi sınıf ortamlarında öğrencilerin daha başarılı olduğu (Kadın $\bar{X}=3,05$; Erkek $\bar{X}=2,73$), rekabetin öğrencilerin kapasitesini zorlamaları için gerekli olduğu (Kadın $\bar{X}=3,03$; Erkek $\bar{X}=2,71$), rekabet baskısının öğrencileri daha fazla çalışmaya sevk ettiği (Kadın $\bar{X}=3,04$; Erkek $\bar{X}=2,76$) ve rekabetin öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırladığı (Kadın $\bar{X}=3,00$; Erkek $\bar{X}=2,71$) gibi rekabeti olumlayan yargılara da erkek öğretmenlerden daha fazla katılım göstermiştir.

Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin öğrenciler arasındaki rekabete ilişkin görüşleri yönünden bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	T	Sd	P
Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı “kaybetme korkusu” öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır.	Resmi Okul	270	3,28	,95	-1,94	323	0,05
	Özel Okul	55	3,56	1,08			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	2,42	1,08	-,44	68,265	0,66
	Özel Okul	55	2,51	1,37			
Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir.	Resmi Okul	270	3,06	1,06	-2,28	323	0,02**
	Özel Okul	55	3,42	1,11			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	3,19	1,04	-2,33	323	0,02
	Özel Okul	55	3,55	1,06			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	3,32	1,08	-3,36	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,85	1,04			
Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır.	Resmi Okul	270	2,99	1,10	-3,28	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,53	1,10			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır.	Resmi Okul	270	3,05	1,10	-3,54	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,62	,97			
Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır.	Resmi Okul	270	3,62	,95	-1,23	323	0,21
	Özel Okul	55	3,80	1,07			
Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir.	Resmi Okul	270	3,18	1,07	-3,67	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,76	1,07			
Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmalarına neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	2,94	1,06	-3,86	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,56	1,19			
Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	3,28	1,04	-3,27	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,78	1,03			
Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yöneltmektedir.	Resmi Okul	270	2,89	1,06	-2,97	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,36	1,14			
Rekabet öğrencileri hile yapmaya yöneltmektedir.	Resmi Okul	270	2,94	1,09	-3,35	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,49	1,15			
Rekabetçi ortamlarda “kaybetmek” öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	3,23	1,05	-2,47	323	0,01**
	Özel Okul	55	3,62	1,11			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	2,78	1,07	-1,47	323	0,14
	Özel Okul	55	3,02	1,14			
Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	3,03	1,07	-3,00	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,51	1,13			
Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır.	Resmi Okul	270	3,25	1,00	-1,72	323	0,08
	Özel Okul	55	3,51	1,13			
Rekabet öğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir.	Resmi Okul	270	3,07	1,12	-2,43	323	0,01**
	Özel Okul	55	3,47	1,10			
Rekabet öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.	Resmi Okul	270	2,82	1,04	-2,69	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,24	1,05			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	2,65	1,11	-,77	323	0,43
	Özel Okul	55	2,78	1,22			
Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir.	Resmi Okul	270	2,93	1,12	-3,40	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,49	1,08			
“Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	Resmi Okul	270	3,04	0,86	-3,22	323	0,00**
	Özel Okul	55	3,44	0,77			

**p<0,05

Tablo 13’e bakıldığında öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” faktöründe “Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda (Mili Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okulu) çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık görülmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}$ =3,42) devlet okulunda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =3,06) daha yüksektir. Özel

okulda çalışan öğretmenler rekabetin öğrencilerde paylaşma duygusunu yok ettiğini daha çok desteklemektedirler.

Öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,85$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,32$) daha yüksektir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade ederken özel okulda çalışan öğretmenler “Katılıyorum” seçeneğinde ifade etmektedir. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin bu yargıya katılma oranı orta düzeyin üstünde “Katılıyorum” seçeneğine yaklaşıktır. Bu durum her iki durumda da öğretmenlerin rekabet ortamında diğer öğrencilere karşı bu kalıp yargıların (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) kullanıldığını gözlemleyebildiklerini ifade etmektedir.

Öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,53$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,99$) daha yüksektir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade ederken özel okulda çalışan öğretmenler “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir. Bu durum özel okulda çalışan öğretmenlerin rekabetin eşitlik ve adaleti ortadan kaldırdığına daha iyi gözlemledikleri ve desteklediklerini ifade edebilmektedir.

“Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,62$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,05$) daha yüksektir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade ederken özel okulda çalışan öğretmenler “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenler rekabetin öğrenciler arasında sosyal olarak dışlanmaya yol açtığı görüşüne devlet okulunda çalışanlardan daha çok desteklemektedir.

“Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,76$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,18$) daha yüksektir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade ederken özel okulda çalışan öğretmenler “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenler rekabetin arkadaşlık ilişkilerine zarar verdiğini devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha çok desteklemektedir.

“Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmasına neden olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,56$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,94$) daha yüksektir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade ederken özel okulda çalışan öğretmenler “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir.

“Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,78$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,28$) daha yüksektir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade ederken özel okulda çalışan öğretmenler “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenler kaybeden öğrencilerde utanç duygusunun ortaya çıkmasına devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha çok katılmaktadır.

“Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yöneltmektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,36$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,89$) daha yüksektir. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmektedirler.

“Rekabet öğrencileri hile yapmaya yöneltmektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,49$) devlet okulunda

Çalışanlara göre ($\bar{X}=2,94$) daha yüksektir. Özel okul ve Devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedirler.

“Rekabetçi ortamlarda ‘kaybetmek’ öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilkokul ğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,62$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,23$) daha yüksektir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade ederken özel okulda çalışan ğretmenler “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenler kaybeden öğrencilerin benliklerinde değersizlik duygusu hissetmelerine devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha fazla katılmaktadır.

“Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilkokul ğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,51$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,03$) daha yüksektir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade ederken özel okulda çalışan ğretmenler “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenler rekabetin akran zorbalığına neden olduğunu düşünmektedirler.

“Rekabet ğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilkokul ğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,47$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,07$) daha yüksektir. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedirler.

“Rekabet ğrenmeyi olumsuz etkilemektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilkokul ğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,24$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,82$) daha yüksektir. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirilmektedirler.

“Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,49$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,93$) daha yüksektir. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmektedirler.

“Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı “kaybetme korkusu” öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,56$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,29$) daha yüksektir. Bu yargıya genel olarak öğretmenlerin katılım düzeyi orta düzeyin üstündedir.

“Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=2,51$) ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,42$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi devlet okulunda çalışanlara kıyasla daha yüksek olmasına karşın genel anlamda düşük düzeyde katılma eğilimi göstermektedirler. Bu da öğretmenlerin rekabetin cinsiyet üzerinde ayrıma sebep olmadığı yönünde benzer kanıya vardıklarını göstermektedir.

“Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,55$) devlet okulunda çalışanlara ($\bar{X}=3,19$) kıyasla daha yüksektir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade ederken özel okulda çalışan öğretmenler “Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmektedirler.

“Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,80$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,62$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini

ifade etmiştir. Rekabetin bazı öğrencileri öne çıkarıp popülerleştirmesi konusunda genel anlamda destekler nitelikte kanıya varılmıştır.

“Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,02$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,78$) daha yüksektir. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmektedirler.

“Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,51$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,25$) daha yüksektir. Genel anlamda bu yargıya orta düzeyde katılım gerçekleşmiştir.

“Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,78$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,65$) daha yüksektir. Genel anlamda bu yargıya orta düzeyde katılım gerçekleşmiştir.

“Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” boyutunda “okul türü” değişkeni yönünden özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmen görüşlerinin genel ortalamasına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmektedir (Resmi Okul $\bar{X}=3,04$, Özel Okul $\bar{X}=3,44$, $p<0.05$). Faktör maddeleri incelendiğinde genel anlamda rekabetin öğrencilerde yol açtığı olumsuz bilişsel, sosyal, psikolojik olumsuz etkilerine (paylaşma duygusunu yok etme (RO $\bar{X}=3,06$ ÖO $\bar{X}=3,42$), kalıp yargıların ortaya çıkması (RO $\bar{X}=3,32$ ÖO $\bar{X}=3,85$), eşitlik ve adaletin olmaması (RO $\bar{X}=2,99$ ÖO $\bar{X}=3,53$), sosyal dışlanma (RO $\bar{X}=3,05$ ÖO $\bar{X}=3,62$), arkadaşlık ilişkilerine zarar verme (RO $\bar{X}=3,18$ ÖO $\bar{X}=3,76$), şiddet içeren davranışlar (RO $\bar{X}=2,94$ ÖO $\bar{X}=3,56$), kaybetmenin utanç (RO $\bar{X}=3,28$ ÖO $\bar{X}=3,78$) ve değersizlik (RO $\bar{X}=3,23$ ÖO $\bar{X}=3,62$) hissine yol açması, yalan (RO $\bar{X}=2,89$ ÖO $\bar{X}=3,36$) ve hileye (RO $\bar{X}=2,94$ ÖO $\bar{X}=3,49$) başvurulması, akran zorbalığına yol açması (RO $\bar{X}=3,03$ ÖO $\bar{X}=3,51$), birbirlerine karşı güven duygusunu (RO $\bar{X}=3,07$ ÖO $\bar{X}=3,47$) ve dayanışmayı yok etmesi (RO $\bar{X}=2,93$

ÖÖ $\bar{X}$ =3,49) ve öğrenmeyi olumsuz etkileme (RO $\bar{X}$ =2,82 ÖÖ $\bar{X}$ =3,24) gibi yargılara özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışanlara göre daha çok katılmaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabeti Olumlayan Yargılar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	T	Sd	P
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadır.	Resmi Okul	270	2,98	1,08	-0,11	323	0,91
	Özel Okul	55	3,00	1,20			
Rekabet öğrencileri mükemmel olmaya motive etmektedir.	Resmi Okul	270	2,98	1,03	1,01	323	0,31
	Özel Okul	55	2,82	1,18			
Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir.	Resmi Okul	270	2,90	1,02	-0,38	323	0,69
	Özel Okul	55	2,96	1,13			
Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır.	Resmi Okul	270	2,91	1,01	-1,98	323	0,04**
	Özel Okul	55	3,22	1,11			
Rekabet öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur.	Resmi Okul	270	2,91	0,99	-0,70	323	0,47
	Özel Okul	55	3,02	0,93			
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha çok eğlenmektedir.	Resmi Okul	270	2,95	1,05	1,29	323	0,19
	Özel Okul	55	2,75	1,05			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencileri daha üretken yapmaktadır.	Resmi Okul	270	2,92	1,02	-0,84	323	0,39
	Özel Okul	55	3,05	1,17			
Rekabete dayalı öğrenme, eğitim-öğretim felsefem ile tutarlıdır.	Resmi Okul	270	3,08	1,10	1,68	323	0,09
	Özel Okul	55	2,80	1,22			
Rekabete dayalı öğrenme, faydalı bir öğretim yaklaşımıdır.	Resmi Okul	270	2,94	1,05	1,12	323	0,36
	Özel Okul	55	2,76	1,13			
Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır.	Resmi Okul	270	2,91	1,05	-2,93	72	0,00**
	Özel Okul	55	3,42	1,18			
Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır..	Resmi Okul	270	2,96	1,02	-2,51	323	0,01**
	Özel Okul	55	3,35	1,14			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır.	Resmi Okul	270	2,91	1,00	-1,31	323	0,19
	Özel Okul	55	3,11	1,10			
Rekabetin yarattığı baskı öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırmaktadır	Resmi Okul	270	2,93	0,95	-0,63	323	0,52
	Özel Okul	55	3,02	1,13			
Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir.	Resmi Okul	270	2,97	0,97	-0,45	323	0,65
	Özel Okul	55	3,04	1,03			
Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için gereklidir.	Resmi Okul	270	2,93	0,95	-0,63	323	0,52
	Özel Okul	55	3,02	1,13			
Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir.	Resmi Okul	270	2,95	1,00	-0,69	323	0,49
	Özel Okul	55	3,05	1,19			
Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir.	Resmi Okul	270	3,01	1,00	1,98	323	0,04**
	Özel Okul	55	2,71	1,06			
“Rekabeti Olumlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	Resmi Okul	270	2,94	0,76	-0,49	323	0,62
	Özel Okul	55	3,00	0,75			

**p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabeti Olumlayan Yargılar” faktöründe “Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır.” yargısına

özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık görülmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}=3,22$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=2,91$) daha yüksektir. Her iki gruptaki öğretmenler de “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmektedir.

“Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,42$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,91$) daha yüksektir. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedirler. Rekabet süreci gruplararası yapıldığında daha çok işbirliği gözlenmesi ile ilgili özel okulda çalışan öğretmenler daha etkindir sonucuna ulaşılabilir.

“Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,35$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,96$) daha yüksektir. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedirler.

“Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,71$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,01$) daha düşüktür. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedirler. Özel okulda çalışan öğretmenler rekabetin öğrencileri yaşamın zor şartlarında güçlü kalabilmeyi öğretmesine daha az katılmaktadır.

“Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,00$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,98$) göre daha

yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir. Katılma düzeyleri her iki grupta birbirine yakındır.

“Rekabet öğrencileri mükemmel olmaya motive etmektedir” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,82$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,98$) göre daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenler, rekabetin öğrencileri mükemmeliyetçiliğe teşvik etmesine daha az katılmaktadır.

“Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,96$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,90$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,02$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,91$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmiştir.

“Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha çok eğlenmektedir” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,75$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,95$) göre daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencileri daha üretken yapmaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,05$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,92$) göre daha

yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabete dayalı öğrenme, eğitim-öğretim felsefem ile tutarlıdır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,80$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,08$) göre daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir. Rekabetçi eğitim ve öğretimi özel okullarda çalışan öğretmen grubu devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha az benimsemektedir.

“Rekabete dayalı öğrenme, faydalı bir öğretim yaklaşımıdır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,76$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,94$) göre daha düşüktür. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışanlara göre rekabete dayalı öğrenmenin daha az faydalı olduğunu düşünmektedirler.

“Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,11$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,91$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir. Bu durum, özel okulda çalışan öğretmenlerin gelecekteki dünyanın daha rekabetçi olduğunu ve öğrencilerin buna hazırlandığını devlet okulunda çalışanlardan daha fazla gözlemlediklerini ifade edebilmektedir.

“Rekabetin yarattığı baskı öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırmaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,02$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,93$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmiştir.

“Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,04$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,97$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için gereklidir” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,02$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,93$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,05$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,95$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmiştir.

“Rekabeti Olumlayan Yargılar” boyutunun genel ortalamasına bakıldığında özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemektedir (Resmi Okul $\bar{X}=2,94$ Özel Okul $\bar{X}=3,00$, $p>0.05$). Öğretmenler yargılara yüksek oranda “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini görüş bildirmişlerdir.

Tablo 15

Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabetin Ruhsal Etkileri	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler.	Resmi Okul	270	3,57	0,88	-0,74	69	0,45
	Özel Okul	55	3,69	1,08			
Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	3,55	0,97	-1,36	323	0,17
	Özel Okul	55	3,75	1,02			
Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir.	Resmi Okul	270	3,58	0,99	-1,56	323	0,11
	Özel Okul	55	3,82	1,15			
Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır.	Resmi Okul	270	3,74	0,88	-1,37	323	0,17
	Özel Okul	55	3,93	1,15			
Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır.	Resmi Okul	270	3,09	1,10	-1,00	323	0,31
	Özel Okul	55	3,25	0,98			
Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır.	Resmi Okul	270	3,57	0,99	-3,02	90	0,00**
	Özel Okul	55	3,95	0,80			
Rekabet elitizmi (seçkinciliği) teşvik eden ideolojik bir yaklaşımdır.	Resmi Okul	270	2,98	1,00	0,36	323	0,71
	Özel Okul	55	2,93	1,08			
“Rekabetin Ruhsal Etkileri” Boyutunun Ortalaması	Resmi Okul	270	3,44	0,66	-1,75	323	0,08
	Özel Okul	55	3,61	0,73			

**p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Ruhsal Etkileri” faktöründe “Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık görülmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}=3,95$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=2,57$) daha yüksektir. Her iki gruptaki öğretmenler de “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir. Bu durum öğretmenlerin çoğunun rekabetin öğrenciler üzerinde yarattığı stresi gözlemleyebildikleri ve bu konuda özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin hemfikir olduklarını yansıtmaktadır. Özel okuldaki öğrencilerin, okulların rekabetçi eğitim misyonuna bağlı olarak daha çok strese maruz kaldıkları düşünülmektedir.

“Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,69$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,57$) göre daha yüksektir. Özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıda “Katılıyorum” düzeyinde kendilerini ifade etmektedirler. Rekabetin yarattığı baskının öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarında engel teşkil ettiğini düşünmektedirler.

“Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,75$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,55$) göre daha yüksektir. Özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıda “Katılıyorum” düzeyinde kendilerini ifade etmektedirler. Bu durum rekabetin öğrencilerde kaygıya sebep olduğu yönünde hemfikir olduklarını göstermektedir.

“Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,82$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,58$) göre daha yüksektir. Özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıda “Katılıyorum” düzeyinde kendilerini ifade etmektedirler. Rekabetin, diğerlerine göre yavaş olan öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilediği konusuna katılma düzeyinin yüksek olması aslında bu durumun öğrencilerde “bireysel farklılıklar” kavramının da önemsenmemesi anlamına geldiği düşünülmektedir.

“Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,93$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,74$) göre daha yüksektir. Özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenler bu yargıda “Katılıyorum” düzeyinde kendilerini ifade etmektedirler. Katılım düzeyi en yüksek olan maddedir. Bu durum rekabetin ön plana çıkarıp yücelttiği azınlık öğrencilere karşı, yavaş tempo gösteren ve geride kalan öğrenciler tarafından kıskançlık duygusuna sebep olduğu savunulabilmektedir.

“Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,25$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=3,09$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir. Rekabetin öğrenme sürecini engelleyen odak nokta haline gelmesine her iki grupta çalışan öğretmenler kısmen katılım göstermiştir.

“Rekabet, elitizmi (seçkinciliği) teşvik eden ideolojik bir yaklaşımdır” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,98$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,93$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir.

“Rekabetin Ruhsal Etkileri” boyutunun genel ortalamasına bakıldığında özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmen görüşleri arasında genel olarak anlamlı farklılık gözlenmemektedir (Resmi Okul $\bar{X}=3,44$, Özel Okul $\bar{X}=3,61$, $p>0.05$). Bununla birlikte yargılar yüksek oranda “Katılıyorum” düzeyinde seyretmiştir. Bu durum rekabetçi/yarışmacı öğrenme ortamının öğrencilerde stres, baskı, kaygı, düşük özgüven, kıskançlık gibi olumsuz ruhsal sorunlara yol açığının öğretmenler tarafından gözlemlenebildiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda rekabetçi/yarışmacı öğrenme ortamının ön plana çıkardığı hızlı ve zeki öğrenciler diğer yavaş ve kendine özgü öğrenme stili olan öğrencileri arka planda bırakmakta ve düşük benlik saygısına sebep olmaktadır. Bu durum rekabetçi öğrenmenin öğrenciyi tek tipleştirmekte olduğuna ve eğitimin temel prensiplerinden olan “bireysel farklılıkların gözetilmesi” unsurunu da büyük ölçüde ortadan kaldırdığına işaret etmekte olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabetin Eğitime Etkileri	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	Resmi Okul	270	2,50	1,16	-0,60	323	0,54
	Özel Okul	55	2,60	1,16			
Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	Resmi Okul	270	2,37	1,20	-1,49	323	0,13
	Özel Okul	55	2,64	1,20			
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır.	Resmi Okul	270	3,20	1,21	2,40	323	0,01**
	Özel Okul	55	2,76	1,24			
Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir.	Resmi Okul	270	3,16	1,11	3,87	323	0,00**
	Özel Okul	55	2,51	1,26			
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir.	Resmi Okul	270	3,24	1,02	2,03	69	0,04**
	Özel Okul	55	2,87	1,24			
“Rekabetin Eğitime Etkileri” Boyutunun Ortalaması	Resmi Okul	270	2,89	0,71	1,99	323	0,04**
	Özel Okul	55	2,67	0,83			

**p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Eğitime Etkileri” faktöründe “Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretmenlerinin katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık görülmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}=2,76$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,20$) daha düşüktür. Her iki gruptaki öğretmenler de “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir. Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında ölçme ve değerlendirmenin adil olmayacağına özel okulda çalışan öğretmenler devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha az katılmaktadır.

“Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,16$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=2,51$) daha yüksektir. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedirler. Rekabetçi olmayan farklı öğrenme ortamında bireysel çabaların boşa gittiğine özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha olumsuz bakmaktadır.

“Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir” yargısına özel okul ve resmi okulda çalışan ilköğretmenlerinin katılma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,87$) devlet okulunda çalışanlara göre ($\bar{X}=3,24$) daha düşüktür. Özel okul ve devlet okulunda çalışan her iki grup öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedirler. Özel okulda çalışan öğretmenler eğitim-öğretimin niteliğinin düşmesinin rekabetçi olmayan eğitim uygulamaları olmayan ortamlara bağlama oranının daha düşük olduğu söylenmektedir.

“Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,60$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,50$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum”

seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin rekabetçi eğitim konusunda veli baskısına maruz kalma oranı daha yüksektir.

“Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum” yargısına özel okulda çalışan öğretmenler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya özel okulda çalışan öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=2,65$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerin katılma oranına ($\bar{X}=2,37$) göre daha yüksektir. Her iki grupta da öğretmenler bu yargıya “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin rekabet konusunda okul idaresinin baskısı altında kalma oranı daha yüksektir.

“Rekabetin Eğitime Etkileri” boyutunun genel ortalaması anlamlı farklılık göstermiştir (Resmi Okul $\bar{X}=2,89$, Özel Okul $\bar{X}=2,67$, $p<0.05$) Genel anlamda özel okulda çalışan öğretmenler rekabetçi eğitim ortamlarını resmi okullarda çalışan öğretmenlerden daha az desteklemektedir. Rekabetçi olmayan eğitim durumlarında eğitim öğretimin niteliğinin düşmesi, öğrencileri eşit ve adil şekilde değerlendirilmemesi ve çabaların boşa gitmesi yargılarına özel okulda çalışan öğretmenler daha az katılmaktadır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Ortalamasının “t” Testi Sonucu

“Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri Ölçeği”	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Genel Ortalama	Resmi Okul	270	3,05	0,56	-2,37	323	0,01**
	Özel Okul	55	3,24	0,44			

** $p<0,05$

Genel olarak tüm boyutlar ve maddeler incelenip bütünsel bakıldığında toplamda 22 maddede, Tablo 17’de genel ortalama “okul türü” değişkenleri arasında tutarlı anlamlılık gözlenmiştir (Resmi Okul $\bar{X}=3,05$ Özel Okul $\bar{X}=3,24$, $p<0.05$). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde rekabetin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini daha çok gözlemleyebildikleri ve rekabetçi bir tutum sergilemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasının özel okulların rekabetçi misyon ve vizyonlarının, veli baskısının, öğrencilerin rekabetçi eğitim ortamında zarar görmelerinin sonucu öğretmenlerin bu duruma tepkili olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin öğrenciler arasındaki rekabete ilişkin görüşleri yönünden bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü aşaması “İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı “kaybetme korkusu” öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır.	Lisans	287	3,36	0,94	1,07	42	0,28
	Lisansüstü	38	3,13	1,23			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır.	Lisans	287	2,43	1,12	-0,21	323	0,83
	Lisansüstü	38	2,47	1,20			
Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir.	Lisans	287	3,13	1,06	0,55	323	0,58
	Lisansüstü	38	3,03	1,19			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır.	Lisans	287	3,26	1,02	0,71	323	0,47
	Lisansüstü	38	3,13	1,25			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır.	Lisans	287	3,41	1,08	0,08	323	0,93
	Lisansüstü	38	3,39	1,22			
Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır.	Lisans	287	3,10	1,10	0,77	323	0,44
	Lisansüstü	38	2,95	1,29			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır.	Lisans	287	3,16	1,07	0,72	323	0,46
	Lisansüstü	38	3,03	1,28			
Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır.	Lisans	287	3,67	0,92	0,66	42	0,51
	Lisansüstü	38	3,53	1,28			
Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir.	Lisans	287	3,28	1,07	-0,21	323	0,83
	Lisansüstü	38	3,32	1,25			
Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmasına neden olmaktadır.	Lisans	287	3,08	1,10	1,51	323	0,13
	Lisansüstü	38	2,79	1,16			
Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır.	Lisans	287	3,37	1,04	1,51	323	0,76
	Lisansüstü	38	3,32	1,16			
Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yöneltmektedir.	Lisans	287	2,98	1,08	0,44	323	0,65
	Lisansüstü	38	2,89	1,15			
Rekabet öğrencileri hile yapmaya yöneltmektedir.	Lisans	287	3,06	1,10	0,98	323	0,32
	Lisansüstü	38	2,87	1,25			

Rekabetçi ortamlarda “kaybetmek” öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır.	Lisans	287	3,32	1,06	1,16	323	0,24
	Lisansüstü	38	3,11	1,08			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır.	Lisans	287	2,84	1,07	0,66	323	0,50
	Lisansüstü	38	2,71	1,20			
Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır.	Lisans	287	3,18	1,08	3,19	323	0,00**
	Lisansüstü	38	2,58	1,10			
Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır.	Lisans	287	3,29	1,02	0,17	323	0,86
	Lisansüstü	38	3,26	1,13			
Rekabet öğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir.	Lisans	287	3,16	1,09	0,82	43	0,41
	Lisansüstü	38	2,97	1,34			
Rekabet öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir	Lisans	287	2,92	1,04	1,43	323	0,15
	Lisansüstü	38	2,66	1,14			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır.	Lisans	287	2,70	1,11	1,16	323	0,24
	Lisansüstü	38	2,47	1,20			
Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir.	Lisans	287	3,05	1,12	1,18	323	0,23
	Lisansüstü	38	2,82	1,24			
“Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	Lisans	287	3,13	0,84	1,05	323	0,29
	Lisansüstü	38	2,97	1,00			

**p<0,05

Tablo 18’e bakıldığında öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabeti Olumsuzlayan Etkiler” faktöründe eğitim durumu lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin “Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır” yargısına katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}$ =3,18) lisansüstü mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,58) daha yüksektir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler bu yargıda kendilerini “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade etmiştir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabeti Olumsuzlayan Faktörler” boyutunun diğer maddelerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Genel ortalamaya bakıldığında öğretmenlerin rekabeti olumsuzlayan yargılara ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır (Lisans $\bar{X}$ =3,13 Lisansüstü $\bar{X}$ =2,97 p>0.05). Lisans ve lisansüstü mezun durumunda olan öğretmenler öğrenciler arası rekabete ilişkin rekabeti olumsuzlayan yargılar üzerinde genel anlamda benzer görüşlere sahiptir.

Tablo 19

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre T Testi Sonuçları

Rekabeti Olumlayan Yargılar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar.	Lisans	287	3,00	1,06	0,71	43	0,48
	Lisansüstü	38	2,84	1,34			
Rekabet öğrencileri mükemmel olmaya motive etmektedir.	Lisans	287	2,99	1,05	1,81	323	0,07
	Lisansüstü	38	2,66	1,07			
Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir.	Lisans	287	2,92	1,01	0,12	323	0,90
	Lisansüstü	38	2,89	1,22			
Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır.	Lisans	287	2,99	1,01	1,11	44	0,27
	Lisansüstü	38	2,76	1,21			
Rekabet öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur.	Lisans	287	2,95	0,96	1,12	323	0,26
	Lisansüstü	38	2,76	1,10			
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha çok eğlenmektedir.	Lisans	287	2,92	1,03	0,11	323	0,90
	Lisansüstü	38	2,89	1,24			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencileri daha üretken yapmaktadır.	Lisans	287	2,95	1,04	0,47	323	0,63
	Lisansüstü	38	2,87	1,14			
Rekabete dayalı öğrenme, eğitim-öğretim felsefem ile tutarlıdır.	Lisans	287	3,01	1,12	-0,87	323	0,38
	Lisansüstü	38	3,18	1,15			
Rekabete dayalı öğrenme, faydalı bir öğretim yaklaşımıdır..	Lisans	287	2,93	1,05	0,74	323	0,45
	Lisansüstü	38	2,79	1,18			
Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır.	Lisans	287	3,05	1,05	2,07	323	0,03**
	Lisansüstü	38	2,66	1,25			
Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır..	Lisans	287	3,05	1,03	1,44	323	0,14
	Lisansüstü	38	2,79	1,16			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır.	Lisans	287	2,97	1,01	1,33	323	0,18
	Lisansüstü	38	2,74	1,08			
Rekabetin yarattığı baskı öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırmaktadır	Lisans	287	2,97	0,95	1,16	43	0,25
	Lisansüstü	38	2,74	1,17			
Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir.	Lisans	287	3,02	0,95	1,85	43	0,07
	Lisansüstü	38	2,66	1,16			
Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için gereklidir.	Lisans	287	2,97	,96	1,36	323	0,17
	Lisansüstü	38	2,74	1,15			
Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir.	Lisans	287	2,99	1,03	0,94	323	0,34
	Lisansüstü	38	2,82	1,11			
Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir.	Lisans	287	2,98	1,00	1,24	323	0,21
	Lisansüstü	38	2,76	1,12			
“Rekabeti Olumlayan Yargılar”	Lisans	287	2,98	0,75	1,39	323	0,16
Boyutunun Ortalaması	Lisansüstü	38	2,73	0,82			

**p<0,05

Tablo 19’a bakıldığında öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabeti Olumlayan Etkiler” faktöründe eğitim durumu lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin “Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır.” yargısına katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}$ =3,05) lisansüstü

mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}=2,66$) daha yüksektir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler bu yargıda kendilerini “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade etmiştir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabeti Olumlayan Faktörler” boyutunun diğer maddelerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bir başka deyişle genel ortalamaya bakıldığında öğretmenlerin rekabeti olumlayan yargılara ilişkin görüşleri, eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır (Lisans $\bar{X}=2,98$ Lisansüstü $\bar{X}=2,73$ $p>0.05$). Lisans ve lisansüstü mezun durumunda olan öğretmenler öğrenciler arası rekabete ilişkin rekabeti olumlayan yargılar üzerinde genel anlamda benzer görüşlere sahiptir.

Tablo 20

Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabetin Ruhsal Etkileri	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler.	Lisans	287	3,60	0,87	0,37	42	0,70
	Lisansüstü	38	3,53	1,20			
Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.	Lisans	287	3,63	0,92	2,10	42	0,04**
	Lisansüstü	38	3,18	1,27			
Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir.	Lisans	287	3,63	0,99	0,44	323	0,66
	Lisansüstü	38	3,55	1,22			
Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır.	Lisans	287	3,77	0,91	0,22	323	0,82
	Lisansüstü	38	3,74	1,10			
Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır.	Lisans	287	3,14	1,07	0,88	323	0,37
	Lisansüstü	38	2,97	1,17			
Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır.	Lisans	287	3,66	0,93	0,88	42	0,38
	Lisansüstü	38	3,47	1,22			
Rekabet elitizmi (seçkinliği) teşvik eden ideolojik bir yaklaşımdır.	Lisans	287	2,95	1,00	-1,19	323	0,23
	Lisansüstü	38	3,16	1,07			
“Rekabetin Ruhsal Etkileri” Boyutunun Ortalaması	Lisans	287	3,48	0,64	0,94	323	0,34
	Lisansüstü	38	3,37	0,90			

** $p<0,05$

Tablo 20’ye bakıldığında öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Ruhsal Etkileri” faktöründe eğitim durumu lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin “Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.” yargısına katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi ($\bar{X}=3,63$) lisansüstü mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}=3,18$) daha

yüksektir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler bu yargıda kendilerini “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade etmiştir.

Analize ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Ruhsal Etkileri” boyutunun diğer maddelerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bir başka deyişle genel ortalamaya göre öğretmenlerin rekabetin öğrenciler üzerindeki ruhsal etkilerinin yargılarına ilişkin görüşleri, eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır (Lisans $\bar{X}=3,48$ Lisansüstü $\bar{X}=3,37$ $p>0.05$). Lisans ve lisansüstü mezun durumunda olan öğretmenler öğrenciler arası rekabete ilişkin rekabetin ruhsal etkilerini içeren yargılar üzerinde genel anlamda benzer görüşlere sahiptir.

Tablo 21

Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre “t” Testi Sonuçları

Rekabetin Eğitime Etkileri	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	T	Sd	P
Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	Lisans	287	2,50	1,15	-0,51	323	0,60
	Lisansüstü	38	2,61	1,26			
Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	Lisans	287	2,39	1,18	-1,03	323	0,30
	Lisansüstü	38	2,61	1,36			
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır.	Lisans	287	3,14	1,22	0,79	323	0,42
	Lisansüstü	38	2,97	1,21			
Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir.	Lisans	287	3,09	1,14	1,63	323	0,10
	Lisansüstü	38	2,76	1,28			
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir.	Lisans	287	3,14	1,07	-1,50	323	0,13
	Lisansüstü	38	3,42	1,05			
“Rekabetin Eğitime Etkileri” Boyutunun Ortalaması	Lisans	287	2,85	0,72	-0,15	323	0,87
	Lisansüstü	38	2,87	0,84			

** $p<0,05$

Tablo 21’e bakıldığında öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Eğitime Etkileri” boyutunda eğitim durumu lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin bu boyuttaki tüm yargılara katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık görülmemektedir (Lisans $\bar{X}=2,85$ Lisansüstü $\bar{X}=2,87$ $p>0.05$). Rekabetin eğitime etkilerini içeren yargılar üzerinde öğretmenlerin eğitim durumları belirleyici değildir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Eğitime Etkileri” faktörü üzerindeki yargılara ilişkin benzer görüşlere sahiptir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre Ortalamasının “t” Testi Sonucu

“Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri Eğitim Durumu Ölçeği”	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
GENEL ORTALAMA	287	3,10	0,54	1,49	323	0,13
	38	2,95	0,62			

**p<0,05

Tablo 22’ye göre bütüncül olarak bakıldığında genel ortalamaya göre öğrenciler arası rekabete ilişkin maddeler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Lisans $\bar{X}$ =3,10 Lisansüstü $\bar{X}$ =2,95 p>0.05). Bu durum, öğretmenlerin eğitim durumlarının öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinde belirleyici olmadığını ifade etmektedir.

Kıdeme (Hizmet Süresine) İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem (hizmet süresi) ne göre öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin düşünceleri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Ankette rakamlarla ifade edilen hizmet süreleri kategorize edilmiş ve 3 kategoride analiz yapılmıştır. Tukey analiz sonuçlarına göre farkın kaynağına ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı “kaybetme korkusu” öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır.	0-10 yıl	111	3,49	1,08	324	3,11	0,04**	0-10 yıl ile 21-46 yıl arasında
	11-20 yıl	114	3,33	,91				
	21- 46 yıl	100	3,15	,91				
	Toplam	325	3,33	,98				
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	2,46	1,24	324	0,33	0,71	
	11-20 yıl	114	2,37	1,08				
	21- 46 yıl	100	2,49	1,05				
	Toplam	325	2,44	1,13				
Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir.	0-10 yıl	111	3,30	1,12	324	2,43	0,08	
	11-20 yıl	114	3,00	1,01				
	21- 46 yıl	100	3,05	1,08				
	Toplam	325	3,12	1,07				
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,44	1,11	324	2,99	0,05	
	11-20 yıl	114	3,17	,95				
	21- 46 yıl	100	3,12	1,05				
	Toplam	325	3,25	1,05				
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,62	1,15	324	3,22	0,04**	0-10 yıl ile 21-46 yıl arasında
	11-20 yıl	114	3,31	1,00				
	21- 46 yıl	100	3,29	1,10				
	Toplam	325	3,41	1,09				
Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır.	0-10 yıl	111	3,33	1,20	324	4,44	0,01**	0-10 yıl ile 11-20 yıl arasında
	11-20 yıl	114	2,92	1,04				
	21- 46 yıl	100	2,98	1,08				
	Toplam	325	3,08	1,12				

Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır.	0-10 yıl	111	3,36	1,15	324	3,28	0,039**	0-10 yıl ile 11-20 yıl arasında
	11-20 yıl	114	3,01	1,06				
	21- 46 yıl	100	3,07	1,09				
	Toplam	325	3,15	1,09				
Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır.	0-10 yıl	111	3,74	1,10	324	0,98	0,37	
	11-20 yıl	114	3,66	,85				
	21- 46 yıl	100	3,55	,95				
	Toplam	325	3,65	,97				
Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir.	0-10 yıl	111	3,43	1,18	324	1,72	0,18	
	11-20 yıl	114	3,18	,98				
	21- 46 yıl	100	3,23	1,09				
	Toplam	325	3,28	1,09				
Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmaya neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,23	1,21	324	2,37	0,09	
	11-20 yıl	114	2,91	1,00				
	21- 46 yıl	100	3,00	1,09				
	Toplam	325	3,05	1,11				
Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,55	1,16	324	2,84	0,06	
	11-20 yıl	114	3,31	,94				
	21- 46 yıl	100	3,22	1,03				
	Toplam	325	3,36	1,05				
Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yöneltmektedir.	0-10 yıl	111	3,14	1,17	324	2,32	0,10	
	11-20 yıl	114	2,84	,97				
	21- 46 yıl	100	2,92	1,10				
	Toplam	325	2,97	1,09				
Rekabet öğrencileri hile yapmaya yöneltmektedir.	0-10 yıl	111	3,23	1,26	324	2,74	0,06	
	11-20 yıl	114	2,96	,98				
	21- 46 yıl	100	2,90	1,06				
	Toplam	325	3,04	1,11				
Rekabetçi ortamlarda “kaybetmek” öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,49	1,19	324	2,73	0,06	
	11-20 yıl	114	3,21	,99				
	21- 46 yıl	100	3,18	,99				
	Toplam	325	3,30	1,07				
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	2,82	1,17	324	0,02	0,97	
	11-20 yıl	114	2,81	1,06				
	21- 46 yıl	100	2,84	1,02				
	Toplam	325	2,82	1,08				
Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,20	1,20	324	0,57	0,56	
	11-20 yıl	114	3,05	1,02				
	21- 46 yıl	100	3,07	1,06				
	Toplam	325	3,11	1,10				
Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,42	1,13	324	1,44	0,23	
	11-20 yıl	114	3,20	,97				
	21- 46 yıl	100	3,24	,97				
	Toplam	325	3,29	1,03				
Rekabet öğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir.	0-10 yıl	111	3,30	1,21	324	1,77	0,17	
	11-20 yıl	114	3,03	1,04				
	21- 46 yıl	100	3,09	1,11				
	Toplam	325	3,14	1,12				
Rekabet öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir	0-10 yıl	111	3,03	1,17	324	1,43	0,24	
	11-20 yıl	114	2,82	,98				
	21- 46 yıl	100	2,81	1,00				
	Toplam	325	2,89	1,06				
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	2,68	1,22	324	0,01	0,98	
	11-20 yıl	114	2,66	1,06				
	21- 46 yıl	100	2,68	1,10				
	Toplam	325	2,67	1,13				
Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir.	0-10 yıl	111	3,19	1,21	324	2,25	0,10	
	11-20 yıl	114	2,87	1,03				
	21- 46 yıl	100	3,01	1,15				
	Toplam	325	3,02	1,14				
“Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	0-10 yıl	111	3,25	0,93	324	2,48	0,08	
	11-20 yıl	114	3,02	0,80				
	21- 46 yıl	100	3,04	0,83				
	Toplam	325	3,11	0,86				

**p<0,05

Tablo 23'e göre, öğrenciler arası rekabete ilişkin "Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar" boyutunda "Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı 'kaybetme korkusu' öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır" yargısına öğretmenlerin kıdemlerine (hizmet süreleri) göre katılma düzeyi ,95 güven aralığı içinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Tolerans düzeylerini saptamak için kullanılan aritmetik ortalama değerleri hizmet süresi 0-10 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,49$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,33$) ve hizmet süresi 21-46 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,15$) bulunmuştur. Yapılan Tukey analizine göre anlamlı farklılığın 0-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21-46 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Her üç grubun bu yargıya katılma düzeyleri "Orta Düzeyde Katılıyorum" seçeneğinde yer bulmaktadır. 0-10 yıl arasında hizmet süresine sahip öğretmenler bu yargıya daha çok katılmaktadır.

"Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır" yargısına katılım düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalama değerleri hizmet süresi 0-10 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,62$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,31$) ve hizmet süresi 21-46 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,29$) bulunmuştur. Yapılan Tukey analizine göre anlamlı farklılığın 0-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21-46 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. 0-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler bu yargıda "Katılıyorum" seçeneğinde kendilerini ifade ederken diğer gruplar "Orta Düzeyde Katılıyorum" seçeneğinde kendilerini ifade etmektedir.

"Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır" yargısına katılım düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalama değerleri hizmet süresi 0-10 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,33$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=2,92$) ve hizmet süresi 21-46 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=2,98$) bulunmuştur. Yapılan Tukey analizine göre anlamlı farklılığın 0-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Her üç grup da bu yargıda kendilerini "Orta Düzeyde Katılıyorum" seçeneğinde ifade etmektedir.

"Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır" yargısına katılım düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık

göstermektedir. Aritmetik ortalama değerleri hizmet süresi 0-10 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,36$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,01$) ve hizmet süresi 21-46 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=2,07$) bulunmuştur. Yapılan Tukey analizine göre anlamlı farklılığın 0-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Her üç grup da bu yargıda kendilerini “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade etmektedir.

Genel ortalamaya bakıldığında “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” diğer boyutunda maddeleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (0-10 yıl $\bar{X}=3,25$ 11-20 yıl $\bar{X}=3,02$ 21-46 yıl $\bar{X}=3,04$ $p>0.05$). Bunun yanında tolerans (aritmetik ortalama) düzeyi en fazla olan grubun 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler olduğu gözlenmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Rekabeti Olumlayan Yargılar	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,04	1,11	324	1,26	0,28	
	11-20 yıl	114	3,06	1,11				
	21- 46 yıl	100	2,84	1,07				
	Toplam	325	2,98	1,10				
Rekabet öğrencileri mükemmel olmaya motive etmektedir	0-10 yıl	111	2,76	1,09	324	2,83	0,06	
	11-20 yıl	114	3,05	1,10				
	21- 46 yıl	100	3,05	0,95				
	Toplam	325	2,95	1,06				
Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir.	0-10 yıl	111	2,91	1,12	324	0,00	0,99	
	11-20 yıl	114	2,92	0,97				
	21- 46 yıl	100	2,91	1,02				
	Toplam	325	2,91	1,04				
Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır.	0-10 yıl	111	3,05	1,09	324	1,11	0,32	
	11-20 yıl	114	2,85	0,96				
	21- 46 yıl	100	3,01	1,05				
	Toplam	325	2,97	1,03				
Rekabet öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur.	0-10 yıl	111	2,94	1,07	324	0,04	0,96	
	11-20 yıl	114	2,91	0,90				
	21- 46 yıl	100	2,95	0,97				
	Toplam	325	2,93	0,98				
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha çok eğlenmektedir.	0-10 yıl	111	2,87	1,04	324	0,12	0,88	
	11-20 yıl	114	2,94	1,02				
	21- 46 yıl	100	2,93	1,11				
	Toplam	325	2,91	1,05				
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencileri daha üretken yapmaktadır.	0-10 yıl	111	2,91	1,10	324	0,81	0,44	
	11-20 yıl	114	3,04	0,99				
	21- 46 yıl	100	2,87	1,07				
	Toplam	325	2,94	1,05				
Rekabete dayalı öğrenme, eğitim-öğretim felsefem ile tutarlıdır.	0-10 yıl	111	2,91	1,15	324	1,94	0,14	
	11-20 yıl	114	3,00	1,07				
	21- 46 yıl	100	3,21	1,15				
	Toplam	325	3,03	1,13				
Rekabete dayalı öğrenme, faydalı bir öğretim yaklaşımıdır.	0-10 yıl	111	2,81	1,09	324	0,76	0,46	
	11-20 yıl	114	2,95	1,08				
	21- 46 yıl	100	2,98	1,02				
	Toplam	325	2,91	1,06				

Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır.	0-10 yıl	111	3,08	1,20	324	0,47	0,62
	11-20 yıl	114	2,95	1,01			
	21- 46 yıl	100	2,97	1,03			
	Toplam	325	3,00	1,08			
Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,12	1,09	324	0,75	0,47
	11-20 yıl	114	2,95	1,06			
	21- 46 yıl	100	3,00	1,00			
	Toplam	325	3,02	1,05			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır.	0-10 yıl	111	3,01	1,10	324	0,54	0,58
	11-20 yıl	114	2,87	0,99			
	21- 46 yıl	100	2,96	0,97			
	Toplam	325	2,94	1,02			
Rekabetin yarattığı baskı öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırmaktadır	0-10 yıl	111	2,82	1,06	324	1,30	0,27
	11-20 yıl	114	3,01	1,00			
	21- 46 yıl	100	3,00	0,84			
	Toplam	325	2,94	0,98			
Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir.	0-10 yıl	111	2,88	1,02	324	1,28	0,28
	11-20 yıl	114	2,97	0,98			
	21- 46 yıl	100	3,10	0,94			
	Toplam	325	2,98	0,98			
Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için gereklidir.	0-10 yıl	111	2,81	1,02	324	1,84	0,16
	11-20 yıl	114	2,96	0,96			
	21- 46 yıl	100	3,07	0,96			
	Toplam	325	2,94	0,98			
Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir.	0-10 yıl	111	2,90	1,12	324	0,40	0,66
	11-20 yıl	114	3,03	1,04			
	21- 46 yıl	100	2,97	0,94			
	Toplam	325	2,97	1,04			
Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir.	0-10 yıl	111	2,81	1,10	324	1,94	0,14
	11-20 yıl	114	2,99	0,99			
	21- 46 yıl	100	3,08	0,95			
	Toplam	325	2,96	1,02			
“Rekabeti Olumlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması.	0-10 yıl	111	2,91	0,79	324	0,26	0,76
	11-20 yıl	114	2,96	0,75			
	21- 46 yıl	100	2,99	0,73			
	Toplam	325	2,95	0,76			

**p<0,05

Tablo 24’e göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabeti Olumlayan Yargılar” boyutunda tüm maddeler arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık gözlenmemektedir (0-10 yıl $\bar{X}$ =2,91 11-20 yıl $\bar{X}$ =2,96 21-46 yıl $\bar{X}$ =2,99 p>0.05).

Tablo 25

Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Rekabetin Ruhsal Etkileri	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler.	0-10 yıl	111	3,69	,98	324	1,19	0,30	
	11-20 yıl	114	3,58	,88				
	21- 46 yıl	100	3,50	,88				
	Toplam	325	3,59	,92				
Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,63	,99	324	0,62	0,53	
	11-20 yıl	114	3,61	,81				
	21- 46 yıl	100	3,49	1,13				
	Toplam	325	3,58	,98				
Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir.	0-10 yıl	111	3,80	1,03	324	3,51	0,03**	0-10 yıl ile 21-46 yıl arasında
	11-20 yıl	114	3,61	,86				
	21- 46 yıl	100	3,43	1,14				
	Toplam	325	3,62	1,02				
Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır.	0-10 yıl	111	3,87	,94	324	1,65	0,19	
	11-20 yıl	114	3,78	,88				
	21- 46 yıl	100	3,64	,99				
	Toplam	325	3,77	,93				
Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,18	1,03	324	0,33	0,71	
	11-20 yıl	114	3,06	1,16				
	21- 46 yıl	100	3,12	1,05				
	Toplam	325	3,12	1,08				
Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır.	0-10 yıl	111	3,73	,95	324	0,88	0,41	
	11-20 yıl	114	3,56	,91				
	21- 46 yıl	100	3,61	1,05				
	Toplam	325	3,63	,97				
Rekabet elitizmi (seçkinciliği) teşvik eden ideolojik bir yaklaşımdır.	0-10 yıl	111	2,96	1,05	324	2,45	0,08	
	11-20 yıl	114	2,83	,94				
	21- 46 yıl	100	3,14	1,03				
	Toplam	325	2,97	1,01				
“Rekabetin Ruhsal Etkileri” Boyutunun Ortalaması	0-10 yıl	111	3,55	0,70	324	1,29	0,27	
	11-20 yıl	114	3,43	0,58				
	21- 46 yıl	100	3,41	0,74				
	Toplam	325	3,47	0,67				

**p<0,05

Tablo 25’e göre, öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Ruhsal Etkileri” boyutunda “Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir.” yargısına öğretmenlerin kıdemlerine (hizmet süreleri) göre katılma düzeyi ,95 güven aralığı içinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Tolerans düzeylerini saptamak için kullanılan aritmetik ortalama değerleri hizmet süresi 0-10 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}$ =3,80), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}$ =3,61) ve hizmet süresi 21-46 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}$ =3,43)

bulunmuştur. Yapılan Tukey analizine göre anlamlı farklılığın 0-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21-46 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler bu yargıda kendilerini “Katılıyorum” seçeneğinde ifade ederken 21-45 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade etmektedir.

Genel ortalamaya göre “Rekabetin Ruhsal Etkileri” boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine dayalı görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir (0-10 yıl $\bar{X}$ =2,91 11-20 yıl $\bar{X}$ =2,96 21-46 yıl $\bar{X}$ =2,99 $p>0.05$).

Tablo 26

Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Rekabetin Eğitime Etkileri	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	0-10 yıl	111	2,43	1,04	324	2,53	0,08	
	11-20 yıl	114	2,40	1,18				
	21- 46 yıl	100	2,73	1,25				
	Toplam	325	2,51	1,16				
Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	0-10 yıl	111	2,36	1,12	324	5,20	0,00**	11-20 yıl ile 21-46 yıl arasında
	11-20 yıl	114	2,20	1,09				
	21- 46 yıl	100	2,72	1,35				
	Toplam	325	2,42	1,20				
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır.	0-10 yıl	111	2,82	1,23	324	6,78	0,00**	0-10 yıl ile 21-46 yıl arasında
	11-20 yıl	114	3,15	1,20				
	21- 46 yıl	100	3,43	1,16				
	Toplam	325	3,12	1,22				
Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir.	0-10 yıl	111	2,77	1,18	324	5,19	0,00**	0-10 yıl ile; 21-46 yıl arasında
	11-20 yıl	114	3,14	1,14				
	21- 46 yıl	100	3,26	1,11				
	Toplam	325	3,05	1,16				
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir.	0-10 yıl	111	3,08	1,14	324	2,65	0,07	
	11-20 yıl	114	3,09	1,06				
	21- 46 yıl	100	3,38	,98				
	Toplam	325	3,18	1,07				
“Rekabetin Eğitime Etkileri” Boyutunun Ortalaması	0-10 yıl	111	2,69	0,69	324	9,19	0,00**	0-10 yıl ile 21-46 yıl arasında
	11-20 yıl	114	2,79	0,70				
	21- 46 yıl	100	3,10	0,75				
	Toplam	325	2,85	0,73				

**p<0,05

Tablo 26’ya göre, öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Eğitime Etkileri” boyutunda “Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum” yargısına öğretmenlerin kıdemlerine (hizmet süreleri) göre katılma düzeyi ,95 güven aralığı

içinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Tolerans düzeylerini saptamak için kullanılan aritmetik ortalama değerleri hizmet süresi 0-10 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=2,36$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=2,20$) ve hizmet süresi 21-46 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=2,72$) bulunmuştur. Yapılan Tukey analizine göre anlamlı farklılığın 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21-46 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler bu yargıda kendilerini “Katılmıyorum” seçeneğinde ifade ederken 21-45 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade etmektedir.

“Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır” yargısına katılma düzeyi öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalama değerleri hizmet süresi 0-10 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=2,82$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,15$) ve hizmet süresi 21-46 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,43$) bulunmuştur. Yapılan Tukey analizine göre anlamlı farklılığın 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21-46 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Kıdemlerine ilişkin her üç grupta öğretmenler kendilerini “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde görüş bildirmektedir.

“Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir” yargısına katılma düzeyi öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalama değerleri hizmet süresi 0-10 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=2,77$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,14$) ve hizmet süresi 21-46 yıl arasında olan öğretmenler için ($\bar{X}=3,26$) bulunmuştur. Yapılan Tukey analizine göre anlamlı farklılığın 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21-46 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında ve 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerle 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Kıdemlerine ilişkin her üç grupta öğretmenlerin kendilerini “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade ettikleri belirlenmiştir.

“Rekabetin Ruhsal Etkileri” boyutunun kıdem değişkeni yönünden genel ortalamasına bakıldığında anlamlı farklılık görülmektedir (0-10 yıl $\bar{X}=2,69$ 11-20 yıl $\bar{X}=2,79$ 21-46 yıl $\bar{X}=3,10$ $p<0.05$). Bu farklılığın genel itibarıyla 0-10 yıl ve 21- 46 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu gözlenmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Ortalamasının ANOVA Testi Sonucu

“Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri” Ölçeği	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Genel Ortalama	0-10 yıl	111	3,12	0,53	324	0,69	0,50	
	11-20 yıl	114	3,04	0,48				
	21- 46 yıl	100	3,08	0,63				
	Toplam	325	3,08	0,55				

**p<0,05

Kıdeme ilişkin “Öğrenciler arası Rekabet Ölçeği”nde maddeler arasında ilkökul öğretmenlerinin genel ortalamaya göre anlamlı farklılık görülmemekle beraber Tablo 27’de ortalama düzeylerine bakıldığında (0-10 yıl $\bar{X}$ =3,12 11-20 yıl $\bar{X}$ =3,04 21-46 yıl $\bar{X}$ =3,08 p>0.05) 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler öğrenciler arası rekabeti daha az desteklemektedir. 21-46 yıl arasında hizmet süresine sahip öğretmenler diğer gruplara göre öğrenciler arası rekabeti daha çok desteklemektedir. Toplamda 8 maddede görülen anlamlılığa göre, rekabetin öğrenciler arasında eşitlik ve adaleti yok ettiği (0-10 yıl $\bar{X}$ =3,36 11-20 yıl $\bar{X}$ =3,01 21-46 yıl $\bar{X}$ =3,07 p<0.05), rekabetin yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilediği (0-10 yıl $\bar{X}$ =3,80 11-20 yıl $\bar{X}$ =3,61 21-46 yıl $\bar{X}$ =3,43 p<0.05), rekabetçi ortamdaki kaybetme korkusunun düşük performansa yol açtığı (0-10 yıl $\bar{X}$ =3,49 11-20 yıl $\bar{X}$ =3,33 21-46 yıl $\bar{X}$ =3,15 p<0.05), öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar oluşturduğu (0-10 yıl $\bar{X}$ =3,62 11-20 yıl $\bar{X}$ =3,31 21-46 yıl $\bar{X}$ =3,29 p<0.05) gibi olumsuz yargılarda anlamlı olarak 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 21- 46 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek katılım göstermiştir. Rekabetçi ortamda bireysel çabaların boşa gittiği yargısına ise 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer gruplardan daha az katılım göstermiştir (0-10 yıl $\bar{X}$ =2,77 11-20 yıl $\bar{X}$ =3,14 21-46 yıl $\bar{X}$ =3,26 p<0.05).

Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Okuttuğu sınıf düzeyine göre öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin düşünceleri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü aşaması “İlkökul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 28

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı “kaybetme korkusu” öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır.	1. sınıf	79	3,23	1,08	324	0,78	0,50	
	2. sınıf	93	3,34	1,00				
	3. sınıf	68	3,47	,93				
	4. sınıf	85	3,29	,89				
	Toplam	325	3,33	,98				
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır.	1. sınıf	79	2,37	1,17	324	0,44	0,72	
	2. sınıf	93	2,53	1,07				
	3. sınıf	68	2,35	1,21				
	4. sınıf	85	2,47	1,08				
	Toplam	325	2,44	1,13				
Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir.	1. sınıf	79	3,15	1,09	324	0,17	0,91	
	2. sınıf	93	3,16	1,07				
	3. sınıf	68	3,06	1,13				
	4. sınıf	85	3,08	1,03				
	Toplam	325	3,12	1,07				
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır.	1. sınıf	79	3,33	1,09	324	0,47	0,70	
	2. sınıf	93	3,28	1,02				
	3. sınıf	68	3,13	1,05				
	4. sınıf	85	3,22	1,05				
	Toplam	325	3,25	1,05				
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır.	1. sınıf	79	3,33	1,05	324	0,29	0,83	
	2. sınıf	93	3,43	1,15				
	3. sınıf	68	3,38	1,09				
	4. sınıf	85	3,48	1,07				
	Toplam	325	3,41	1,09				
Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır.	1. sınıf	79	3,13	1,23	324	0,27	0,84	
	2. sınıf	93	3,13	1,14				
	3. sınıf	68	2,99	,98				
	4. sınıf	85	3,06	1,11				
	Toplam	325	3,08	1,12				
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır.	1. sınıf	79	3,24	1,17	324	0,39	0,76	
	2. sınıf	93	3,17	1,09				
	3. sınıf	68	3,06	1,03				
	4. sınıf	85	3,11	1,09				
	Toplam	325	3,15	1,09				
Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır.	1. sınıf	79	3,61	1,13	324	0,55	0,64	
	2. sınıf	93	3,73	,93				
	3. sınıf	68	3,71	,93				
	4. sınıf	85	3,56	,89				
	Toplam	325	3,65	,97				
Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir.	1. sınıf	79	3,25	1,12	324	1,14	0,33	
	2. sınıf	93	3,41	1,07				
	3. sınıf	68	3,34	1,04				
	4. sınıf	85	3,12	1,10				
	Toplam	325	3,28	1,09				
Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmasına neden olmaktadır.	1. sınıf	79	2,96	1,18	324	0,96	0,41	
	2. sınıf	93	3,19	1,08				
	3. sınıf	68	3,07	1,08				
	4. sınıf	85	2,94	1,09				
	Toplam	325	3,05	1,11				
Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır.	1. sınıf	79	3,27	1,11	324	0,43	0,72	
	2. sınıf	93	3,42	1,02				
	3. sınıf	68	3,32	1,01				
	4. sınıf	85	3,42	1,07				
	Toplam	325	3,36	1,05				

Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yönelmektedir.	1. sınıf	79	2,99	1,09	324	0,29	0,82
	2. sınıf	93	2,96	1,04			
	3. sınıf	68	3,06	1,10			
	4. sınıf	85	2,89	1,14			
	Toplam	325	2,97	1,09			
Rekabet öğrencileri hile yapmaya yönelmektedir.	1. sınıf	79	3,01	1,10	324	0,03	0,99
	2. sınıf	93	3,05	1,08			
	3. sınıf	68	3,06	1,17			
	4. sınıf	85	3,02	1,14			
	Toplam	325	3,04	1,11			
Rekabetçi ortamlarda “kaybetmek” öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır.	1. sınıf	79	3,38	1,06	324	0,30	0,82
	2. sınıf	93	3,24	1,16			
	3. sınıf	68	3,32	1,05			
	4. sınıf	85	3,26	,99			
	Toplam	325	3,30	1,07			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır.	1. sınıf	79	2,72	1,19	324	0,90	0,44
	2. sınıf	93	2,74	1,02			
	3. sınıf	68	2,97	1,13			
	4. sınıf	85	2,88	1,01			
	Toplam	325	2,82	1,08			
Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır.	1. sınıf	79	3,14	1,16	324	0,10	0,95
	2. sınıf	93	3,11	1,08			
	3. sınıf	68	3,04	1,19			
	4. sınıf	85	3,13	,99			
	Toplam	325	3,11	1,10			
Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır.	1. sınıf	79	3,30	1,07	324	0,48	0,69
	2. sınıf	93	3,32	1,06			
	3. sınıf	68	3,37	,99			
	4. sınıf	85	3,18	1,00			
	Toplam	325	3,29	1,03			
Rekabet öğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir.	1. sınıf	79	3,10	1,17	324	0,15	0,92
	2. sınıf	93	3,20	1,07			
	3. sınıf	68	3,10	1,14			
	4. sınıf	85	3,13	1,13			
	Toplam	325	3,14	1,12			
Rekabet öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir	1. sınıf	79	2,90	1,12	324	0,50	0,68
	2. sınıf	93	2,99	1,04			
	3. sınıf	68	2,79	1,11			
	4. sınıf	85	2,85	,97			
	Toplam	325	2,89	1,06			
Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır.	1. sınıf	79	2,70	1,23	324	0,09	0,96
	2. sınıf	93	2,67	1,09			
	3. sınıf	68	2,62	1,12			
	4. sınıf	85	2,71	1,08			
	Toplam	325	2,67	1,13			
Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir.	1. sınıf	79	2,99	1,17	324	0,39	0,75
	2. sınıf	93	3,13	1,18			
	3. sınıf	68	2,96	1,13			
	4. sınıf	85	2,99	1,07			
	Toplam	325	3,02	1,14			
“Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	1. sınıf	79	3,09	0,92	324	0,10	0,95
	2. sınıf	93	3,15	0,88			
	3. sınıf	68	3,10	0,83			
	4. sınıf	85	3,08	0,81			
	Toplam	325	3,11	0,86			

**p<0,05

Tablo 28’ e göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabeti Olumsuzlayan Yargılar” faktöründe tüm maddeler arasında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine ilişkin istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık gözlenmemektedir. Tolerans düzeyleri (aritmetik ortalama) 1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf okutan öğretmenler arasında yüksek farklılıklar göstermemektedir. Sayısal değerler birbirine çok yakındır. Boyutun genel

ortalamasına bakıldığında “okutulan sınıf düzeyi” değişkeni yönünden öğrenciler arası rekabete ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir (1. sınıf $\bar{X}=3,09$, 2. sınıf $\bar{X}=3,15$, 3. sınıf $\bar{X}=3,10$, 4. sınıf $\bar{X}=3,08$ $p>0.05$)

Tablo 29

Öğretmenlerin “Rekabeti Olumlayan Yargılar”a İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Rekabeti Olumlayan Yargılar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadır.	1. sınıf	79	2,94	1,28	324	0,37	0,77	
	2. sınıf	93	3,01	1,07				
	3. sınıf	68	3,09	1,07				
	4. sınıf	85	2,92	0,96				
	Toplam	325	2,98	1,10				
Rekabet öğrencileri mükemmel olmaya motive etmektedir	1. sınıf	79	2,78	1,07	324	0,89	0,44	
	2. sınıf	93	3,00	1,08				
	3. sınıf	68	3,04	1,07				
	4. sınıf	85	2,98	1,03				
	Toplam	325	2,95	1,06				
Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir.	1. sınıf	79	2,78	1,09	324	0,84	0,46	
	2. sınıf	93	2,92	1,00				
	3. sınıf	68	3,06	1,17				
	4. sınıf	85	2,91	0,92				
	Toplam	325	2,91	1,04				
Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır.	1. sınıf	79	2,92	1,10	324	0,19	0,90	
	2. sınıf	93	2,94	0,94				
	3. sınıf	68	2,97	1,07				
	4. sınıf	85	3,04	1,05				
	Toplam	325	2,97	1,03				
Rekabet öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur.	1. sınıf	79	2,89	1,03	324	0,32	0,80	
	2. sınıf	93	2,88	0,93				
	3. sınıf	68	3,01	0,98				
	4. sınıf	85	2,96	1,00				
	Toplam	325	2,93	0,98				
Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha çok eğlenmektedir.	1. sınıf	79	2,86	1,18	324	0,29	0,82	
	2. sınıf	93	2,91	1,02				
	3. sınıf	68	3,01	0,98				
	4. sınıf	85	2,88	1,02				
	Toplam	325	2,91	1,05				
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencileri daha üretken yapmaktadır.	1. sınıf	79	2,90	1,13	324	0,71	0,54	
	2. sınıf	93	2,87	1,06				
	3. sınıf	68	3,10	0,97				
	4. sınıf	85	2,94	1,01				
	Toplam	325	2,94	1,05				
Rekabete dayalı öğrenme, eğitim-öğretim felsefem ile tutarlıdır.	1. sınıf	79	3,15	1,22	324	0,88	0,44	
	2. sınıf	93	2,88	1,14				
	3. sınıf	68	3,07	1,08				
	4. sınıf	85	3,06	1,07				
	Toplam	325	3,03	1,13				
Rekabete dayalı öğrenme, faydalı bir öğretim yaklaşımıdır.	1. sınıf	79	2,86	1,12	324	0,55	0,64	
	2. sınıf	93	2,84	1,03				
	3. sınıf	68	3,04	1,09				
	4. sınıf	85	2,93	1,03				
	Toplam	325	2,91	1,06				

Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır.	1. sınıf	79	2,85	1,13	324	2,11	0,09
	2. sınıf	93	2,87	1,04			
	3. sınıf	68	3,21	1,08			
	4. sınıf	85	3,12	1,07			
	Toplam	325	3,00	1,08			
Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır..	1. sınıf	79	2,91	1,11	324	3,12	0,02** 2. Sınıf ile 3. Sınıf arasında
	2. sınıf	93	2,88	1,05			
	3. sınıf	68	3,35	,95			
	4. sınıf	85	3,01	1,04			
	Toplam	325	3,02	1,05			
Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır.	1. sınıf	79	2,94	1,10	324	0,94	0,41
	2. sınıf	93	2,81	0,98			
	3. sınıf	68	3,03	1,02			
	4. sınıf	85	3,04	0,99			
	Toplam	325	2,94	1,02			
Rekabetin yarattığı baskı öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırmaktadır	1. sınıf	79	2,86	1,04	324	1,30	0,27
	2. sınıf	93	2,88	0,90			
	3. sınıf	68	3,15	1,02			
	4. sınıf	85	2,92	0,95			
	Toplam	325	2,94	,98			
Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir.	1. sınıf	79	2,92	1,02	324	0,40	0,74
	2. sınıf	93	2,92	0,99			
	3. sınıf	68	3,04	1,01			
	4. sınıf	85	3,05	0,93			
	Toplam	325	2,98	0,98			
Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için gereklidir.	1. sınıf	79	2,90	1,09	324	0,59	0,61
	2. sınıf	93	2,95	0,90			
	3. sınıf	68	3,07	0,98			
	4. sınıf	85	2,87	0,98			
	Toplam	325	2,94	0,98			
Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir.	1. sınıf	79	2,87	1,13	324	0,66	0,57
	2. sınıf	93	2,92	0,93			
	3. sınıf	68	3,10	1,09			
	4. sınıf	85	2,99	1,01			
	Toplam	325	2,97	1,04			
Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir.	1. sınıf	79	2,99	1,05	324	0,23	0,87
	2. sınıf	93	2,88	1,00			
	3. sınıf	68	2,99	1,00			
	4. sınıf	85	2,99	1,02			
	Toplam	325	2,96	1,02			
“Rekabeti Olumlayan Yargılar” Boyutunun Ortalaması	1. sınıf	79	2,90	0,83	324	0,89	0,44
	2. sınıf	93	2,90	0,71			
	3. sınıf	68	3,07	0,75			
	4. sınıf	85	2,97	0,73			
	Toplam	325	2,95	0,76			

**p<0,05

Tablo 29’a göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabeti Olumlayan Yargılar” faktöründe “Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır” yargısına katılma düzeyi 1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf okutan öğretmenler arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık gözlenmemektedir. Tolerans düzeyleri sırasıyla 1.sınıf okutan öğretmenler ($\bar{X}$ =2,91) 2. Sınıf okutan öğretmenler ($\bar{X}$ =2,88), 3. Sınıf okutan öğretmenler ($\bar{X}$ =3,35) ve 4. sınıf okutan öğretmenler için ($\bar{X}$ =3,01) bulunmuştur. Yapılan Tukey analizine göre anlamlı

farklılığın 2. sınıf okutan öğretmenler ile 3. sınıf okutan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Okuttukları sınıf düzeyine ilişkin her dört grupta öğretmenlerin kendilerini “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğinde ifade ettikleri belirlenmiştir.

“Rekabeti Olumlayan Yargılar” boyutunda diğer tüm maddeler arasında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine ilişkin istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık gözlenmemektedir (1. sınıf $\bar{X}=2,90$, 2. sınıf $\bar{X}=2,90$, 3. sınıf $\bar{X}=3,07$, 4. sınıf $\bar{X}=2,97$ $p>0,05$). Tolerans düzeyleri (aritmetik ortalama) açısından 1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf okutan öğretmenler arasında yüksek farklılıklar görülmemektedir.

Tablo 30

Öğretmenlerin “Rekabetin Ruhsal Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Rekabetin Ruhsal Etkileri	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler.	1. sınıf	79	3,54	1,02	324	0,69	0,55	
	2. sınıf	93	3,69	0,96				
	3. sınıf	68	3,63	0,82				
	4. sınıf	85	3,51	0,84				
	Toplam	325	3,59	0,92				
Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.	1. sınıf	79	3,70	1,04	324	0,67	0,56	
	2. sınıf	93	3,60	0,94				
	3. sınıf	68	3,49	1,01				
	4. sınıf	85	3,53	0,94				
	Toplam	325	3,58	0,98				
Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir.	1. sınıf	79	3,61	1,12	324	0,21	0,88	
	2. sınıf	93	3,56	0,96				
	3. sınıf	68	3,66	1,03				
	4. sınıf	85	3,67	1,00				
	Toplam	325	3,62	1,02				
Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır.	1. sınıf	79	3,84	0,94	324	1,55	0,20	
	2. sınıf	93	3,70	0,95				
	3. sınıf	68	3,94	0,92				
	4. sınıf	85	3,65	0,92				
	Toplam	325	3,77	0,93				
Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır.	1. sınıf	79	3,10	1,15	324	0,07	0,97	
	2. sınıf	93	3,16	1,13				
	3. sınıf	68	3,09	1,08				
	4. sınıf	85	3,12	0,98				
	Toplam	325	3,12	1,08				
Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır.	1. sınıf	79	3,49	1,09	324	1,33	0,26	
	2. sınıf	93	3,73	0,94				
	3. sınıf	68	3,75	0,88				
	4. sınıf	85	3,56	0,93				
	Toplam	325	3,63	0,97				
Rekabet elitizmi (seçkinliği) teşvik eden ideolojik bir yaklaşımdır.	1. sınıf	79	2,90	1,11	324	1,16	0,32	
	2. sınıf	93	2,88	0,94				
	3. sınıf	68	2,97	1,03				
	4. sınıf	85	3,14	0,97				
	Toplam	325	2,97	1,01				
“Rekabeti Ruhsal Etkileri” Boyutunun Ortalaması	1. sınıf	79	3,45	0,75	324	0,09	0,96	
	2. sınıf	93	3,47	0,67				
	3. sınıf	68	3,50	0,64				
	4. sınıf	85	3,45	0,63				
	Toplam	325	3,47	0,67				

** $p<0,05$

Tablo 30’a göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Ruhsal Etkileri” boyutunda tüm maddeler arasında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine ilişkin istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık gözlenmemektedir (1. sınıf $\bar{X}=3,45$, 2. sınıf $\bar{X}=3,47$, 3. sınıf $\bar{X}=3,50$, 4. sınıf $\bar{X}=3,45$ $p>0,05$). Tolerans düzeyleri 1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf okutan öğretmenler arasında yüksek farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 31

Öğretmenlerin “Rekabetin Eğitime Etkileri”ne İlişkin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Rekabetin Eğitime Etkileri	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	1. sınıf	79	2,42	1,22	324	0,43	0,73	
	2. sınıf	93	2,47	1,11				
	3. sınıf	68	2,60	1,22				
	4. sınıf	85	2,58	1,11				
	Toplam	325	2,51	1,16				
Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	1. sınıf	79	2,35	1,25	324	0,71	0,54	
	2. sınıf	93	2,39	1,12				
	3. sınıf	68	2,32	1,16				
	4. sınıf	85	2,58	1,29				
	Toplam	325	2,42	1,20				
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır.	1. sınıf	79	3,13	1,26	324	0,17	0,91	
	2. sınıf	93	3,19	1,17				
	3. sınıf	68	3,07	1,34				
	4. sınıf	85	3,08	1,16				
	Toplam	325	3,12	1,22				
Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir.	1. sınıf	79	2,94	1,21	324	0,73	0,53	
	2. sınıf	93	3,04	1,10				
	3. sınıf	68	3,22	1,25				
	4. sınıf	85	3,04	1,11				
	Toplam	325	3,05	1,16				
Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitimin niteliğini düşürmektedir.	1. sınıf	79	3,19	1,12	324	0,13	0,93	
	2. sınıf	93	3,12	1,06				
	3. sınıf	68	3,22	1,07				
	4. sınıf	85	3,19	1,05				
	Toplam	325	3,18	1,07				
“Rekabetin Eğitime Etkileri” Boyutunun Ortalaması	1. sınıf	79	2,80	0,83	324	0,24	0,86	
	2. sınıf	93	2,84	0,60				
	3. sınıf	68	2,88	0,70				
	4. sınıf	85	2,89	0,79				
	Toplam	325	2,85	0,73				

**p<0,05

Tablo 31’e göre öğrenciler arası rekabete ilişkin “Rekabetin Eğitime Etkileri” faktöründe tüm maddeler arasında istatistiksel olarak ,95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık gözlenmemektedir (1. sınıf $\bar{X}=2,80$, 2. sınıf $\bar{X}=2,84$, 3. sınıf $\bar{X}=2,88$, 4. sınıf $\bar{X}=2,89$

$p>0.05$). Tolerans düzeyleri 1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf okutan öğretmenler arasında yüksek farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Ortalamasının ANOVA Testi Sonucu

“Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri Ölçeği”	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Genel Ortalama	1. sınıf	79	3,05	0,57	324	0,24	0,86	
	2. sınıf	93	3,08	0,52				
	3. sınıf	68	3,13	0,55				
	4. sınıf	85	3,08	0,56				
	Toplam	325	3,08	0,55				

** $p<0,05$

Tablo 32’de genel ortalamaya göre öğrenciler arası rekabete ilişkin yargılar arasında ilkokul öğretmenlerinin okuttukları “okuttukları sınıf düzeylerine” ilişkin anlamlı farklılık görülmemekte ve aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın değerde oldukları gözlenmiştir (1. sınıf $\bar{X}=3,05$, 2. sınıf $\bar{X}=3,08$, 3. sınıf $\bar{X}=3,13$, 4. sınıf $\bar{X}=3,08$ $p>0.05$). Buna göre öğrenciler arası rekabet, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre belirleyici değildir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında öğrenciler arasındaki rekabetin öğretmen bakışıyla değerlendirilmesine yönelik doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri hakkında geçmiş çalışmalara ilişkin yorum yapılamamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir

Sonuçlar

İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekte frekans değerleri üzerinden ölçülmüştür. Geçerlik ve güvenilirliği yapılan “Öğrenciler Arası Rekabetin Etkileri” ölçek maddeleri; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem (hizmet süresi), eğitim durumu, okul türü, okuttuğu sınıf düzeyi değişkenleri yönünden incelenmiştir.

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin yargıların büyük kısmına orta düzeyde katılım göstermişlerdir ($\bar{X}=3,08$). İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin olumlu ve olumsuz yargıların geneline “orta düzeyde” katılım göstermeleri, öğretmenlerin rekabetin avantaj ve dezavantajları konusunda bütünüyle taraf olmadıklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin çoğu rekabetin öğrencilerde yaratacağı olumsuz psiko-sosyal etkilere yüksek katılım göstermiştir ($\bar{X}=3,47$). Öğretmenlerin rekabetin öğrencilerde yarattığı “kıskançlık ($\bar{X}=3,77$), olumsuz benlik algısı ($\bar{X}=3,62$), stres ($\bar{X}=3,63$), kaygı ($\bar{X}=3,58$), rekabet baskısının yarattığı olumsuz sosyal ilişkiler ($\bar{X}=3,59$)” gibi yargılara “daha yüksek” oranda katılmış olmaları rekabetin olumsuz yönlerinin farkında olduklarının da bir göstergesidir. En yüksek ortalamalar incelendiğinde sınıf

öğretmenlerinin, rekabetin öğrenciler üzerinde kıskançlık duygusunu, popüler olma isteğiyle beraber gelen ayrımcılığı ve üzerlerindeki baskı ve stresi artırdığı yönünde bir kanaate sahip oldukları söylenebilir. .

- İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri “cinsiyet” değişkeni yönünden kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri yönünden anlamlılık göstermemesine (Kadın $\bar{X}=3,10$, Erkek $\bar{X}=2,99$ $p<0.05$) karşın ölçeğin alt boyutlarındaki bazı yargılarda anlamlılık göstermektedir. Kadın öğretmenler genel olarak erkek öğretmenlere göre rekabeti daha olumsuz görmektedir. Ancak kadın öğretmenler kendi içlerinde de çelişkili görüşlere sahiptirler. Şöyle ki; kadın öğretmenler, rekabetin öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olması, öğrencilerde stres ve kaygıya yol açması gibi rekabeti olumsuzlayan yargıları erkek öğretmenlerden daha çok desteklerken; rekabetçi sınıf ortamlarında öğrencilerin daha başarılı olduğu, rekabetin öğrencilerin kapasitesini zorlamaları için gerekli olduğu, rekabetçi sınıf ortamının öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırladığı ve rekabet baskısının öğrencileri daha fazla çalışmaya sevk ettiği gibi rekabeti olumlayan yargıları da erkek öğretmenlerden daha çok desteklemektedir. Genel itibariyle ilkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında belirleyicilik arz etmemiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri “okul türü” değişkeni yönünden anlamlılık göstermiştir (Resmi Okul $\bar{X}=3,05$ Özel Okul $\bar{X}=3,24$, $p<0.05$). İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arasındaki rekabete ilişkin görüşleri, devlet okulunda çalışan öğretmenler ve özel okulda çalışan öğretmenler arasında farklılık göstermektedir. Genel anlamda özel okulda görev yapan öğretmenler devlet okulunda görev yapan meslektaşlarına göre öğrenciler arasındaki rekabeti daha az desteklemektedir. Özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre, özellikle rekabetin olumsuz etkileri boyutunda öğrencilerin “paylaşma, eşitlik ve adalet, sosyal dayanışma, güven, öğrenmenin niteliği, dayanışma, arkadaşlık ilişkileri” gibi değerler yönünden daha fazla olumsuz etkilendikleri düşüncesindedirler. Rekabetin “kaybetme-utanç, kaybetme-değersizlik, stres, akran zorbalığı, şiddet, arkadaşlarına karşı kalıp yargılar türetme, yalan söyleme, hile yapma” gibi olumsuz etkilere yol açacağı konusunda özel okul öğretmenleri devlet okulunda çalışanlara nazaran daha hemfikir olmuşlardır. Bu

durumun özel okullarda rekabet unsurunun daha yoğun yaşanmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin rekabetin yıkıcı etkilerini öğrenciler üzerinde daha iyi gözlemleyebildiklerini göstermektedir. Özel okullardaki müşteri çekebilme kaygısıyla gelişen rekabetçi ve yarışmacı eğitim anlayışı öğretmenlerin de bu felsefenin içine çekilmiş olduğunu ve buna bağlı olarak da özel okul öğretmenlerinin rekabetin zararlarını öğrencilerde daha net gözlemleyebildiklerini göstermektedir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri “eğitim durumu” değişkeni yönünden genel olarak anlamlılık göstermemiştir (Lisans $\bar{X}=3,10$ Lisansüstü $\bar{X}=2,95$ $p>0.05$). İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arasındaki rekabete ilişkin görüşleri, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında belirleyicilik arz etmemiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri “kıdem (hizmet süresi)” değişkeni yönünden birkaç maddede anlamlılık göstermektedir (0-10 yıl $\bar{X}=3,12$ 11-20 yıl $\bar{X}=3,04$ 21-46 yıl $\bar{X}=3,08$ $p>0.05$). Genel itibariyle 0-10 yıl arasında hizmet süresine sahip öğretmenler, 11-20 ve 21-46 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrenciler arası rekabetin olumsuz etkilerini daha çok savunmaktadır. 21-46 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler öğrenciler arası rekabeti diğerlerine göre daha çok desteklemektedir. Rekabetin öğrenciler arasında eşitlik ve adaleti yok ettiği, rekabetin yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilediği, rekabetçi ortamdaki kaybetme korkusunun düşük performansa yol açtığı, öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar oluşturduğu gibi olumsuz yargılarda anlamlı olarak 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 21- 46 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek katılım göstermiştir. Rekabetçi ortamda bireysel çabaların boşa gittiği yargısını ise 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer gruplardan daha az desteklemiştir. Bu durum genç kuşak öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre 1980 sonrasında daha rekabetçi dönemde eğitim almış olmaları ve rekabetin etkilerini kendi yaşantılarında da hissetmiş olmaları ile açıklanabilir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri “sınıf düzeyi” değişkeni yönünden genel ölçüde anlamlılık göstermemiştir (1. sınıf $\bar{X}=3,05$, 2. sınıf $\bar{X}=3,08$, 3. sınıf $\bar{X}=3,13$, 4. sınıf $\bar{X}=3,08$ $p>0.05$). İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arasındaki rekabete ilişkin görüşleri, 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf ve 4. Sınıf okutan öğretmenler arasında farklılık göstermemiştir.

- Araştırmanın verilerinin tüm sonuçları incelendiğinde genel olarak öğretmenler öğrenciler arası rekabetin psiko-sosyal olumsuz etkileri konusunda vurgu yapmaktadırlar.

Öneriler

Bu kısımda araştırma bulgularından hareketle geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Bu araştırma ile sınıf içindeki rekabetin akademik ve sosyal açıdan öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak ne yönde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sınırlı sayıda sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş olmasına rağmen bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Bu farklılıkların kaynağının belirlenebilmesi için yapılacak yeni çalışmalar konuya ilişkin farklı açılımlar sağlayacaktır.

Yapılacak çalışmaların gözlem ve görüşmelerle desteklenmesi öğretmenlerin rekabete ilişkin genel görüşlerinin yanı sıra davranış ve tutumlarının da belirlenmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin çocuklar üzerinde etkileri de düşünüldüğünde, öğretmenlerin rekabetçi tutumlarından öğrencilerin etkilenip etkilenmedikleri araştırılabilir.

Sınıf içi gözlem ve öğrencilerle yapılacak görüşmelere dayalı çalışmalar da rekabetin akademik ve sosyal etkilerinin değerlendirilmesinde önemli veriler sunacaktır.

Öğrenciler arası rekabetin; işbirliği, saygı, paylaşma, dayanışma gibi değerlerin kazanımını ne yönde etkilediği üzerine yapılacak çalışmalar, eğitimin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme yöntemleri ile ölçme değerlendirme süreçlerinin gözden geçirilmesinde karar mekanizmalarına bilimsel veriler sunacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbayırlı, Y. (1998). *Bir ölçek geliştirme çalışması: Rekabetçi tutum ölçeği (RTÖ); geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaya, S. (2008). *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana- baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, H. H. (2005). Küresel kapitalizmin kamusal eğitime etkisi. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, 232, 2-7. https://www.academia.edu/2012992/Küresel_Kapitalizmin_Kamusal_Etkisi sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, H. H., Akgündüz, M. M., Demir, N., Tunacan, S., Türk, F., & Uğur, N. (2017). Eğitimde merkezi sınavlara ilişkin eleştiriler. N. S. Baykal, A. Ural, Z. Alica (Ed.), *Eleştirel eğitim seçkisi* içinde (ss. 32-51). Ankara: Pegem.
- Aksoy, N., Deniz, E. E., & Algan, B. (2017). Kamu okullarındaki piyasalaşma. N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Ed.), *Eleştirel eğitim seçkisi* içinde (ss. 9-31). Ankara: Pegem.
- Arslan, A. (2017). Eğitimin felsefi temelleri. A. Arslan (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 43-63). Ankara: Nobel.
- Arslan, M. M. & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm sayfasından erişilmiştir.
- Ashton-Hay, S., & Pillay, H. (2010). Case study of collaborative learning in two context: What do English learners gain? In E. Luzzatto & G. Di Marco, (Eds.), *Collaborative*

learning: Methodology, types of interactions and techniques (pp. 341 -362). New York: Nova Science.

Aytaç, Ö. (2004). Kapitalizm ve hegemonya ilişkileri bağlamında boş zaman. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 115-138. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1014.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Aytaç, Ö. (2006). Tüketimcilik ve metalaşma kıskacında boş zaman. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 27-53. <http://kosbed.kocaeli.edu.tr/sayi11/aytac.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2002). The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. *Review of Educational Research*. 72(2), 279-341. <https://doi.org/10.3102/00346543072002279>

Birel, S. (2012). *Lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre rekabetçi tutum, psikolojik belirtiler ve problem çözme düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.

Bolat, Ö. (2009, Ekim 02). Rekabet çocukları nasıl etkiliyor? *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/rekabet-cocuklari-nasil-etkiliyor-12598043> sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk Ş., Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Cantador, I., & Bellogin, A. (2012). *Healty competititons in education trough cooperation learning*. <https://pdfs.semanticscholar.org/db1c/61ac1795f6cb9c97b916246c3d47d7c015be.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Cantador, I., & Conde, J. M. (2010). *Effects of competition in education: A case study in an e-learning environment*. Paper presented at the IADIS Multi Conference on Computer Science and Information Systems, Albert Ludwigs University, Freiburg.

Chan, J. C. Y. & Lam, S. (2008). Effects of competition on students' self efficacy in vicarious learning. *British Journal of Educational Psychology*. 78(1). 95-108. <https://doi.org/10.1348/000709907X185509>

- Cretsinger, M. A. (2003). *Academic competitiveness among graduate students*. <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003cretsingerm.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Clifford, M. (1989). Competititon: Can the assets exceed the liabilities? *New Designs in Youth Deveopment*.
- Çakmak, M. (2011). Öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmen davranışları. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde(s. 285-318). Ankara: Pegem.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Dal, S. (2016). Eğitimin felsefi temelleri. F. S. Kırmızı ve N. Duban (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 77-113). Ankara: Anı.
- Darwin, C. (1976). *Türlerin Kökeni* (Ö. Ünalın, Çev.). Ankara: Gün. <https://www.troy.tc/2019/06/charles-darwin-turlerin-kokeni-e-kitap/> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204> sayfasından erişilmiştir.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M.R. Jones (Ed.) *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275-319). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University.
- Dursunoğlu, İ. (2016). Sosyal Darwinizm. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(1). 210-221. <http://joiss.karabuk.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=192> sayfasından erişilmiştir.

- Ediger, M. (2001). Cooperative learning versus competition; Which is better?, *Educational Resources Information Center*, 1-12. ED: 461894 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461894.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ege Haber. (2016, Ocak 22). Karne notları yüzünden intihar etti. *Ege Haber*. <http://www.egehaber.com/gundem/karne-notlari-yuzunden-intihar-etti-h77451.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-19.
- Eroğlu, O. (2005). *Neoliberal politikaların eğitime etkileri*. 80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/reform/reform/guz0506/eroglu.doc sayfasından erişilmiştir.
- Freud, S. (1962). *Civilization and its discontents*. New York: W.W. Norton. http://users.uoa.gr/~cdokou/Freud_civilization_and_its_discontents.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Friedmann, M. (2006). Publicschools: make them private. *Education Economics Journal*, 5(3), 341-344. <https://doi.org/10.1080/09645299700000026>
- Fromm, E. (t.y.). *İtaatsizlik üzerine: Denemeler*. (A. Sayın, Çev.). İstanbul: Mert.
- Fulu, İ. A. (2007). *Enhancing learning trough competitions*. <http://www.learnerstogether.net/home/2007/11/14/enhancing-learning-through-competitions.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gençtan, E. (1997). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi.
- Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A., & Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behaviour and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stres and self-harm. *The British Phsycological Society*, 82, 123-136. <http://doi:10.1348/147608308X379806>.

- Goodman, J., & Weinstein, M. (1980). *Playfair: Everybody's guide to noncompetitive play*. Indiana: Impact.
- Harvey, S., & O'Donovan T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>
- Heinrich, A. (2014). *The effects of competition in the k-12 school setting and its relationship to behavior modification*. https://www.winona.edu/counselor_education/Media/The_Effects_of_Competition_in_the_K-12_School_Setting_-_Spring_2014_Capstone.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/1833> sayfasından erişilmiştir.
- Hilk, C. L. (2013). *Effects of cooperative, competitive and individualistic learning structures on college student achievement and peer relationships: A series of meta-analyses*. (Doctoral Dissertation). <http://hdl.handle.net/11299/155783> sayfasından erişilmiştir.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Pitman. <http://www.schoolofeducators.com/wpcontent/uploads/2011/12/HOW-CHILDREN-FAIL-JOHN-HOLT.pdf> sayfasından erişilmiştir
- Horney, K. (1997). *Günümüzün nevrotik insanı*. (A. E. Bagatur, Çev.). İstanbul: Mert.
- Horney, K. (2013). *Çağımızın nevrotik kişiliği*. (B. Kıcıır, Çev.). İstanbul: Sel.
- Illich, D. I. (1998). *Okulsuz toplum*. (M. Özay, Çev.). İstanbul: Şule.
- Jameson, D. (2007). Competition in the classroom. *Business Communication Quarterly*, 70(2), 212–216. <https://doi.org/10.1177/10805699070700020409>
- Jersild, T. A. (1979). *Çocuk psikolojisi*. (G. Günçe, Çev.). Ankara: Eğitim Fakültesi.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson D., & Skon L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 89(1), 47-62. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>

- Johnson D. W. & Johnson, R. T. (1982). Effects of cooperative, competitive and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. *The Journal of Social Psychology*. 118(1). 47-58. <https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9924417>
- Johnson D. W. & Johnson, R. T. (1984). The effects of intergroup cooperation and intergroup competition on ingroup and outgroup cross-handicap relationships. *The Journal of Social Psychology*. 124(1). 85-94. <https://doi.org/10.1080/00224545.1984.9924540>
- Johnson D. W. & Johnson, R. T. (1985). Relationships between black and white students in intergroup cooperation and competition. *The Journal of Social Psychology*. 125(4). 421-428 <https://doi.org/10.1080/00224545.1985.9713521>
- Johnson D. W. & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Andermann (Eds.), *International handbook of student achievement* (s. 372–374). New York: Routledge. <http://InternationalGuidetoStudentAchievement2013.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Johnson D. W., & Johnson, R. T. (2017, September). Cooperative learning. Paper presented in *Inovacion Educacion I. Congreso Internacional*. https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, R. T., Johnson D. W., & Stanne M. B. (1985). Effects of cooperative and individualistic goal structures on computer assisted instruction. *Journal of Educational Psychology*, 77(6). 668-677. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.668>
- Johnson, R. T., Johnson D. W., & Smith, K. A. (1998). Active learning: Cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company. Doi: 10.5926/arepj1962.47.0_29
- Jones, J. V. (2015). *How do games and competition impact student motivation in the mathematics classroom*. https://www.ohio.edu/education/academic-programs/upload/JaredJones_MastersResearchProject.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Kalowole, E. B. (2007). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Review*, 3(1), 33-37.
- Karaalioğlu, Z. (2015). *SPSS'te output analizi*. (Doktora Tezi). http://ders.es/kmo_barlett_testi.docx sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kocaeli Haber. (2019, Haziran 25). LGS sınavından düşük not aldığı için intihar eden çocuk toprağa verildi. *Kocaeli Haber*. <https://www.kocaeligazetesi.com.tr/haber/2669786/lgs-sinavindan-dusuk-not-aldigi-icin-intihar-eden-cocuk-topraga-verildi#> sayfasından erişilmiştir.
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition*. Boston New York: Houghton Mifflin.
- Köroğlu, A. (2008). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ile rekabetçi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Ladd, H. F.& Fiske, E. B. (2003). Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zeland. *Educational Evalution and Policy Analysis*, 25(1), 97-112.
- Longden, R. (2013). Debate: Is competition good for kids? *INEOS*, (5). <http://www.ineos.com/inch-magazine/articles/issue-5/debate>. Sayfasından erişilmiştir.
- Malkoç, A. Erginsoy, D. (2012). Rekabetçi tutum, bilişsel çarpıtmalar ve çok boyutlu kıskançlık. *Psikoloji Çalışmaları/ Studies in Psychology*, 28, 1-14. <http://dergipark.gov.tr/iupcd/issue/9405/117911> sayfasından erişilmiştir.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper. http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mead, M. (1937). *Co-operation and competition among primitive peoples*. New York and London: McGrawHill.

- Meb Gündem Haber. (2014, Haziran 11). Not için öğretmenleri tehdit eden veliye hapis cezası. *MEB Gündem*. <http://www.mebgundem.com/haber/not-icin-ogretmenleri-tehdit-eden-veliye-hapis-cezasi-91.html> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). *T.C. Resmi Gazete*, 28054, 14 Eylül 2011.
- Milli Eğitim Bakanlığının Olağanüstü Hal Kapsamında Alınan Tedbirlere İlişkin Kanun Hükmünde Kararname. (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 29779, 23 Temmuz 2016.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018*. Ankara: Milli Eğitim.
- Morin, E. (2006). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (H. Dilli, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- OECD, (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD. DOI:<https://doi.org/10.1787/eag-2018-en> sayfasından erişilmiştir.
- Okçabol, R. (2007). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Eds.) *Küreselleşme ve eğitim* içinde (s. 141-163). Ankara: Dipnot.
- Oloyede, E. O., Adebawale, O. F., & Ojo, A. A. (2012). The effects of competitive, cooperative and individulistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools. *ISRN Education*, 2012. doi:10.5402/2012/263891
- Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1). 10-25. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/270317> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan.
- Pharo, P. (2005). The ethics of competition. *International Social Science Journal*. 57(185), 445-455. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2005.00562.x>
- Pierson, S. G. (1990). The competitiveness questionnaire: A measure of two components of competitiveness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 23(3), 108-115. <https://eric.ed.gov/?id=EJ426830> sayfasından erişilmiştir.

- Ponzo, M. (2009). The effects of competition on the achievement of on Italian students. *Managerial Decision Economics*. 32(1). 53-61. <https://doi.org/10.1002/mde.1517>
- Ross, S. R. Rausch, M. K. & Canada, K. E. (2003). Competition and competition in the five factor model: individual differences in achievement orientation. *The Journal of Psychology*, 137(4), 323-337.
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm. *TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası*, 4. 44-51. https://www.jmo.org.tr/yayinlar/dergi_goster.php?kodu=253&dergi=HABER%20B%DCLTEN%DD sayfasından erişilmiştir.
- Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve eğitimdeki değişim. E. Oğuz ve A. Yakar (Eds.) *Küreselleşme ve eğitim içinde* (s. 59-82). Ankara: Dipnot.
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management*. San Francisco: Jossey Bass A Willey Imprint.
- Shwalb, D. W., Shwalb, B. J., & Nakazawa, J. (1995). Competitive and cooperative attitudes: A longitudinal survey of Japanese adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 15(1), 145-168. <https://doi.org/10.1177/0272431695015001008>
- Skon, L. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts: Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology*. 73(1). 83-92.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Sözer, E. (2008). Eğitimin felsefi temelleri. Gültekin, M. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde*(s. 57-75). Eskişehir: Web.
- Sözer, M. A. (2016). Eğitimde yeni yönelimler. *Materials of The International Scientific Practical Conference*. (2), 18-23. http://case.asu.ru/files/form_312-24902.pdf#page=18 sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, İ. (2004). *Postmodern çağ & hümanist eğitim*. XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/63.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Torres, C. A. (2015). Solidarity and competitiveness in a global context: Comparable concept in global citizenship education? *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(2), 22-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081607.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tsay, M., & Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication padegogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.
- Tucker, K. (t.y.). *Positive & negative effects of competition on academic achievement*. <http://classroom.synonym.com/positive-negative-effects-competition-academic-achievement-6928.html> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2016). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı eğitim anlayışının eleştirisi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(1), 8. <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=178> sayfasından erişilmiştir.
- Üresin, B. (2012). *Beden eğitimi derslerinde uygulanan bireysel rekabetçi ve işbirlikli hedef yönelimlerinin ilköğretim 2. kademesinde okuyan öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Verhoeff, T. (1997). The role of competitions in education. *Future World: Educating For The 21st Century*, 1-10. <https://pdfs.semanticscholar.org/6f2c/fcc7123ec0dffe3f745107c3f4cb5233f552.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University. <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wax, J. (1975). Competititon: Educational in congruity. *The Phi Delta Kappan*, 57(3), 197-198. <http://www.jstor.org/stable/20298199> sayfasından erişilmiştir.

- Webster, C. (2011). Competition and collaboration in teaching and learning. *Enchanging Learning in the Social Sciences*, 4(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.11120/elss.2011.04010007>
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine*. (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk yetiştirme tutumları: Kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(1), s.99-118.
- Yılmaz, M. T. (2014). Obez benlik: Narsisizm. *Eleştirel Pedagoji*, 6(35), 55-65.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 299-313. www.flssdergisi.com sayfasından erişilmiştir.
- Zhao, X. (2015). *Competition and compassion in Chinese secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.

EKLER

EK 1. Uzman Anketi

Değerli Hocam,

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tez konum **İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir**. Bu konu çerçevesinde araştırmamın genel amacı: İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri nelerdir? sorusunu cevaplamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda da aşağıdaki alt sorulara yer verilmiştir:

İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri;

- a) Kıdemlerine,
- b) Cinsiyetlerine,
- c) Görev yaptıkları okul türüne,
- d) Eğitim durumlarına,
- e) Okuttıkları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

Araştırmanın sorularına yanıt bulabilmek amacıyla literatüre dayalı olarak bir anket hazırlamış bulunmaktayım. Hazırlamış olduğum anketin amaca uygunluğuna, ifadelerin açıklığına ve anlaşılabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerinize ihtiyaç duymaktayım. Sizlerden gelecek her türlü öneri çalışmamda yol gösterici olacak ve çok önemli katkılar sunacaktır. Anket maddelerinin karşısında her bir madde için uygun, uygun değil ve değişmeli(öneri) şeklinde verilen kutucuklara görüşlerinizi işaretleyip/yazabilirsiniz. Değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Merve Yüksel
MEB; Öğretmen,
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans
E-mail: mervekurumanoglu.12@gmail.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Anketin bu bölümünde sizlerin kişisel bilgilerine yönelik beş soru yer almaktadır. Lütfen her soruyu okuduktan sonra size en uygun seçeneğin içine çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: ☐ Erkek
☐ Kadın
2. Kıdem (Hizmet Süreniz)
☐ 1- 10 Yıl
☐ 11- 20 Yıl
☐ 21- 30 Yıl
☐ 31 ve üstü
3. Görev Yaptığınız Okul Türü
☐ Resmi Okul
☐ Özel Okul
4. Okuttuğunuz Sınıf Düzeyi
☐ 1. Sınıf
☐ 2. Sınıf
☐ 3. Sınıf
☐ 4. Sınıf
5. Eğitim durumunuz
☐ Lisans
☐ Yüksek lisans

BÖLÜM II

Anketin bu bölümünde öğrenciler arası rekabetin etkilerine ilişkin 55 ifade yer almaktadır. Her bir ifadenin karşısında da ifadeye katılım durumunuzu gösteren seçenekler verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra size uygun gelen seçeneği çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

	İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	UYGUN	UYGUN DEĞİL	DEĞİŞMELİ ÖNERİ
1.	Rekabetçi ortamlarda öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar.	()	()	()	()	()			
2.	Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını gösterememektedirler.	()	()	()	()	()			
3.	Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi yarışma süreçlerine dahil etmekteyim.	()	()	()	()	()			
4.	Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil etmekteyim.	()	()	()	()	()			
5.	Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
6.	Rekabetçi ortamda başarılı olamayan öğrencinin benlik saygısı olumsuz etkilenmektedir.	()	()	()	()	()			
7.	Rekabetçi ortamda kazanamayan öğrencilerin benlik saygısı olumsuz etkilenir.	()	()	()	()	()			
8.	Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır.	()	()	()	()	()			
9.	Rekabet öğrenciyi mükemmel olmaya motive etmektedir	()	()	()	()	()			
10.	Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir.	()	()	()	()	()			
11.	Öğretim programı öğrencileri rekabete zorlamaktadır.	()	()	()	()	()			
12.	Sorumlulukların paylaşıldığı öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir.	()	()	()	()	()			
13.	Rekabet öğrencinin öğrenme amacına ulaşmasını engellemektedir.	()	()	()	()	()			
14.	Rekabet öğrencide strese neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
15.	Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()			
16.	Rekabet öğrencinin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur.	()	()	()	()	()			
17.	Rekabetçi ortamda öğrenciler arasında düşmanlık duygusu gelişmektedir.	()	()	()	()	()			
18.	Rekabetçi ortamlar öğrencinin narsistik (kendini üstün görme, ben merkezilik) duygularını beslemektedir.	()	()	()	()	()			
19.	Rekabetçi ortamlarda öğrenciler daha çok eğlenmektedir.	()	()	()	()	()			
20.	Rekabet öğrencileri daha üretken yapmaktadır.	()	()	()	()	()			
21.	Rekabet öğrencilerin birbirlerine karşı kin ve düşmanlık duygularını ortaya çıkarmaktadır.	()	()	()	()	()			
22.	Derslerde verimin daha yüksek olması rekabetin yüksek olmasıyla doğru orantılıdır.	()	()	()	()	()			
23.	Gruplararası rekabet grup içinde işbirliğini desteklemektedir.	()	()	()	()	()			
24.	Gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır..	()	()	()	()	()			
25.	Öğrenciler arası rekabet onları geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır.	()	()	()	()	()			
26.	Rekabetçi bir ortamda kaybetmek bazı öğrenciler için duygusal açıdan yıkıcı olabilmektedir.	()	()	()	()	()			
27.	Rekabetçi ortamın yarattığı kaybetme korkusu bazı öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır.	()	()	()	()	()			
28.	Bazı öğrenciler rekabetin getirdiği baskı altında olumlu akademik gelişim göstermektedir.	()	()	()	()	()			

	İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	UYGUN	UYGUN DEĞİL	DEĞİŞMELİ ÖNERİ
29.	Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir.	()	()	()	()	()			
30.	Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir.	()	()	()	()	()			
31.	Rekabet, sadece bir ödül olduğunda öğrencilerin çaba göstermelerine neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
32.	Rekabet öğrenciler arasında kıskançlığa yol açmaktadır.	()	()	()	()	()			
33.	Rekabet öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
34.	Rekabet öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
35.	Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir sistemdir.	()	()	()	()	()			
36.	Rekabet bazı öğrencilerin sosyal olarak dışlanmasına yol açmaktadır.	()	()	()	()	()			
37.	Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()			
38.	Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir.	()	()	()	()	()			
39.	Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmalarına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
40.	Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencinin aşağılanma veya utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
41.	Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir.	()	()	()	()	()			
42.	Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yöneltmektedir.	()	()	()	()	()			
43.	Rekabet öğrencileri hile yapmaya yöneltmektedir.	()	()	()	()	()			
44.	Rekabetçi ortamlarda yarışmayı kaybetmek öğrencilerde değersizlik duygusu hissetmesine neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
45.	Rekabetçi ortam öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
46.	Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
47.	Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için şarttır.	()	()	()	()	()			
48.	Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için şarttır.	()	()	()	()	()			
49.	Rekabet elitizmi (seçkinliği) teşvik eden bir sistemdir.	()	()	()	()	()			
50.	Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır.	()	()	()	()	()			
51.	Rekabet öğrenciler arasındaki samimiyet ve güven duygusunu yok etmektedir.	()	()	()	()	()			
52.	Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir.	()	()	()	()	()			
53.	Rekabet öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.	()	()	()	()	()			
54.	Rekabet öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			
55.	Rekabetçi ortamlar öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()			

Sınıfta öğrenciler arasındaki yarışma/rekabetin etkilerine ilişkin ankette yer almayan ancak belirtmek istediğiniz hususlar varsa lütfen aşağıda açıklayınız.

.....

.....

.....

Anket sona ermiştir. Katkılarınızdan dolayı tekrar teşekkür ederim.

EK 2. Öğretmen Anketi

Değerli Meslektaşlarım;

Bu anket, eğitim sistemimizde öğrenciler arası rekabete ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi sizlerin destekleriyle mümkün olacaktır. Anketten elde edilen bilgiler Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak yürütmekte olduğum yüksek lisans tezim için kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı belirtmenize gerek yoktur. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğrenciler arası rekabetin etkilerine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Ankette yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Ankete vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın sonuçlarının güvenilirliğini yükseltecektir. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Araştırmama sağladığınız katkı için çok teşekkür ederim.

Merve YÜKSEL

MEB; Öğretmen,
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans

E-mail: mervekurumanoglu.12@gmail.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Anketin bu bölümünde sizlerin kişisel bilgilerine yönelik beş soru yer almaktadır. Lütfen her soruyu okuduktan sonra size en uygun seçeneğin içine çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

() Erkek

() Kadın

2. Kıdem (Hizmet Süreniz)

(...) Yıl

3. Görev Yaptığınız Okul Türü

() Resmi Okul

() Özel Okul

4. Okuttuğunuz Sınıf Düzeyi

() 1. Sınıf

() 2. Sınıf

() 3. Sınıf

() 4. Sınıf

5. Eğitim Durumunuz:

() Lisans

() Lisansüstü (Yüksek lisans – doktora)

BÖLÜM II

ÖĞRENCİLERARASI REKABETİN ETKİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Anketin bu bölümünde öğrenciler arası rekabetin etkilerine ilişkin 50 ifade yer almaktadır. Her bir ifadenin karşısında da ifadeye katılım durumunuzu gösteren seçenekler verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra size uygun gelen seçeneği çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

	İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar.	()	()	()	()	()
2.	Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler.	()	()	()	()	()
3.	Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	()	()	()	()	()
4.	Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.	()	()	()	()	()
5.	Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
6.	Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir.	()	()	()	()	()
7.	Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır.	()	()	()	()	()
8.	Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır.	()	()	()	()	()
9.	Rekabet öğrencileri mükemmel olmaya motive etmektedir	()	()	()	()	()
10.	Rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir.	()	()	()	()	()
11.	Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir.	()	()	()	()	()
12.	Rekabet etmek öğrenmenin önüne geçen bir hedef olmaktadır.	()	()	()	()	()
13.	Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
14.	Rekabet öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
15.	Rekabet öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı bir unsurdur.	()	()	()	()	()
16.	Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha çok eğlenmektedir.	()	()	()	()	()
17.	Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencileri daha üretken yapmaktadır.	()	()	()	()	()
18.	Rekabete dayalı öğrenme, eğitim-öğretim felsefem ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
19.	Rekabete dayalı öğrenme, faydalı bir öğretim yaklaşımıdır..	()	()	()	()	()
20.	Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
21.	Sınıfta gruplararası rekabet grup üyeleri arasında daha güçlü bir topluluk bağının kurulmasına yardımcı olmaktadır..	()	()	()	()	()
22.	Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır.	()	()	()	()	()

	İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
23.	Rekabetçi sınıf ortamının yarattığı “kaybetme korkusu” öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır.	()	()	()	()	()
24.	Rekabetin yarattığı baskı öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırmaktadır.	()	()	()	()	()
25.	Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
26.	Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir.	()	()	()	()	()
27.	Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir.	()	()	()	()	()
28.	Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
29.	Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
30.	Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır.	()	()	()	()	()
31.	Rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerini sosyal olarak dışlamasına yol açmaktadır.	()	()	()	()	()
32.	Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
33.	Rekabet arkadaşlık ilişkilerine zarar vermektedir.	()	()	()	()	()
34.	Rekabetçi ortamlarda kazanma isteği öğrencilerin şiddet içeren davranışlara başvurmasına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
35.	Rekabetçi ortamda kaybetmek öğrencilerin utanç duygusu hissetmesine neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
36.	Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yönleltmektedir.	()	()	()	()	()
37.	Rekabet öğrencileri yalan söylemeye yönleltmektedir.	()	()	()	()	()
38.	Rekabet öğrencileri hile yapmaya yönleltmektedir.	()	()	()	()	()
39.	Rekabetçi ortamlarda “kaybetmek” öğrencilerin değersizlik duygusu hissetmelerine neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
40.	Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerde yeme/içme bozukluklarına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
41.	Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
42.	Rekabet öğrencinin kendisini yönetmesi için gereklidir.	()	()	()	()	()
43.	Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir.	()	()	()	()	()
44.	Rekabet elitizmi (seçkinciliği) teşvik eden ideolojik bir yaklaşımdır.	()	()	()	()	()
45.	Rekabet öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı (bilişsel, bedensel, sosyal) cesaret kırıcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
46.	Rekabet öğrenciler arasındaki güven duygusunu yok etmektedir.	()	()	()	()	()
47.	Rekabet öğrencilere zor şartlar altında ayakta kalmayı öğretmektedir.	()	()	()	()	()
48.	Rekabet öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.	()	()	()	()	()
49.	Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında cinsiyetçi kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
50.	Rekabet öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu yok etmektedir.	()	()	()	()	()

Sınıfta öğrenciler arasındaki rekabetin etkilerine ilişkin ankette yer almayan ancak belirtmek istediğiniz hususlar varsa lütfen aşağıda açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anket sona ermiştir. Katkılarınızdan dolayı tekrar teşekkür ederim.

Ek-3 Valilik Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11691197
Konu : Araştırma İzni

13.06.2018

YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 12/06/2018 tarih ve E.25040 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Merve YÜKSEL'in "**İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenciler Arası Rekabete İlişkin Görüşleri**" konulu tez çalışması uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı devlet ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (4 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:
Uygulama formu (4 sayfa)

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: isticatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: A.ARDA

Tel: 0 (312) 221 02 17
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dbc0-6c5a-30f5-845a-3876 kodu ile teyit edilebilir.