

millî Eğitim

National Education

kış / winter 2014 • yıl/year 43 • sayı/number 201

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Education and Social Sciences

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/The Publisher by Ministry of National Education

Prof. Dr. Nabi AVCI

Yayın Yönetmeni / General Director

Ali Rıza ALTUNEL

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Arif BÜK

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

Millî Eğitim Bakanlığı Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok Kat.4

Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: http://yayim.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0 312) 413 19 13 - 413 19 28 Fax: (0 312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 5926

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 314

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (Mülga Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın) 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ün.v./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün.v./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün.v./Aydın
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün.v./Ankara
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün.v./Samsun
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Anadolu Üniversitesi/Eskişehir

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün.v./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ün.v./Trabzon
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • Hacettepe Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Konya Mevlana Üniversitesi/Konya

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ferda AYSAN
Prof. Dr. M. Engin DENİZ
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Nalan YİĞİT
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA
Prof. Dr. Yaşar AKBİYİK
Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Doç. Dr. Ayşegül SAĞLAM ARSLAN
Doç. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ
Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
Doç. Dr. Nihan YAĞIŞAN
Doç. Dr. Nuri BALOĞLU

Doç. Dr. Ömer ÖZKAN
Doç. Dr. Ömer DERELİ
Doç. Dr. Selçuk UYGUN
Doç. Dr. Şaban ORTAK
Yrd. Doç. Dr. Halide Nur ÖZÜDOĞRU ERDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. İlknur KARAGÖZ
Yrd. Doç. Dr. Levent DOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet OKUTAN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERGUN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖNDER
Yrd. Doç. Dr. Nevin Ferda ŞAHİN
Yrd. Doç. Suat TÜRKOĞUZ

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 TL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlan-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım
Halil İbrahim KINACI (0312) 866 22 01 /246

İçindekiler / Table of Contents

- Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış
Nezir AKYEŞİLMEN • 5 *International Human Rights Regulations and Education: A Rights-Based Approach to Education*
- İlköğretim ve Lise Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Alışkanlıkları: Aydın İli Örneği
Pınar YENGİN SARP KAYA
Ayşe ELİTOK KESİCİ • 17 *Elementary And High School Students' Reading And Writing Habits: Aydın Sample*
- İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi İle Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen 100 Temeleser Listesinde Yer Alan Kitaplardaki Söz Dizimlerinin Karşılaştırılması-Kilis Örneği
Mustafa TENEKECİ • 39 *Collacating The Word Order Of Primary School Sixth Grade Student's Writing With The Word Order Of The Books That Are In 100 Main Books Determined By Meb.-Example Of Kilis*
- Görevsel Örgüt Yapısına Göre Düzenlenmiş Eğitim Denetimi Gruplarının Çalışmalarının Değerlendirilmesi: İstanbul Örnek Uygulaması
Kemal KAYIKÇI
Saniye EROL EMİROĞLU • 60 *Evaluation Of Works Of Educational Supervision Groups' Which Designed According To Functional Organization Structure (The Example Of Istanbul City)*
- Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretim Liderliği Rollerini Belirlemeye Yönelik Bir Alanyazın Tarama Çalışması
Bahadır GÜLBAHAR • 83 *A Literature Scan Study To Determine The Instructional Leadership Roles Of School Principals For Implementation Of Curriculums*
- Üniversite Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)
Gülnur Candan GÜRLEYÜK
Hatice ÖZGAN SUCU • 109 *Analyzing Metacognitive Awareness Level Of University Students In Terms Of Specific Variables (Erciyes University Sample)*
- Suudi Arabistan Türk Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları
Yusuf Bahri GÜNDOĞDU • 125 *The Difficulties Turkish Teachers Working In Saudi Arabia Have*
- Müzik Öğretmenliği Lisans Programı

Öğrencilerinin Öğretmenliğe
Güdülenmeleri
Özlem ONUK ŞENEL • 149

*The Rates Of Motivation Dynamics On
Music Teaching As A Profession Among
Undergraduate Level Students Of Music
Education*

Ekosistem, Biyolojik Çeşitlilik ve Çevre
Sorunları Konularıyla İlgili Fen ve
Teknoloji Öğretmen Görüşlerinin
Öğretim Tasarımı Açısından
Değerlendirilmesi
**Elif ÖZATA YÜCEL
Muhlis ÖZKAN • 165**

*Evaluation Of Science And Technology
Teachers' Views About Ecosystem,
Biological Diversity And Environmental
Problems In Terms Of The Instructional
Design*

Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin
Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının
Değerlendirilmesi
**Mehtap YURDATAPAN - Elif BENZER
İlknur GÜVEN • 183**

*Evaluation Of Healthy Lifestyle
Behaviours Of Science Teaching Students*

Ortaokul Beşinci ve Altıncı Sınıf
Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak
Bilgisi Dersine Katılıma İlişkin Görüşleri
Abdulkadir ÇEKİN • 203

*The Fifth And Sixth Grades Secondary
School Student's Opinions About The
Participation To The Religion Culture And
The Participation To The Religion Culture
And Ethics Course*

Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin
Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli
Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi
**Ayşe ARSLAN - Orhan ERCAN
Ahmet TEKBIYIK • 215**

*The Evaluation Of Physic Teacher's Views
Regarding The Physics Curriculum In
Terms Of Various Variables*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 236

ULUSLARARASI İNSAN HAKLARI DÜZENLEMELERİ VE EĞİTİM: EĞİTİME HAK TEMELLİ BİR BAKIŞ

Nezir AKYEŞİLMEN*

Özet

Uluslararası insan hakları belgeleri, eğitimde ayrımcılığı ve dışlamayı yasaklarken; kapsayıcı, çoğulcu, eleştirel, katılımcı ve insan kişiliğinin tam gelişmesi için bir ortamın oluşturulmasını desteklemektedir. Uluslararası insan hakları düzenlemelerine taraf olan ülkeler, uluslararası insan hakları hukukuna göre, bu belgelerde tanımlanan evrensel, bilimsel ve insan odaklı eğitim modelini uygulamakla yükümlüdürler. Bu belgelerin başında gelen Evrensel İnsan Hakları Bildirgesinin (EİHB) 26. Maddesinde ifade edildiği gibi "Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır." Aynı şekilde, Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı (2010) da, Konsey'in temel amacı olan insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğünü geliştirmede eğitimin merkezi bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bir eğitim sisteminin insan hakları ve demokratik normlarla uyumlu olup olmadığını ölçmek için katılımcılık, hesap verebilirlik, ayrımcılığın yasak olması, yetkilendirme ve insan hakları ile ilişkilendirme gibi bileşenlerden oluşan PANEL Analizi kullanılmaktadır. Bir eğitim sistemi katılımcılık, hesap verebilirlik, ayrımcılığın yasak olmaması, güçlendirme ve insan hakları normlarını içeriyorsa, hak-temelli bir sistem olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, insan hakları, demokrasi, katılımcılık, kapsayıcılık ve ayrımcılığın yasak olması

Giriş

Kapsayıcı, çoğulcu ve farklılıklara saygı duyan, toplumsal ve siyasal hayatta etkin katılımcılık sağlayabilen, demokratik ve müreffeh bir toplumu amaçlayan bir eğitim, temel hak ve özgürlüklerini bilen ve bunları içselleştiren, başkalarının da hakkını en az kendi hakları kadar kutsal sayan kişilerin varlığı ile mümkündür. Etkin katılımcı vatandaşlar ve özgürlüklerini bilen nesillerin yetiştirilmesi için hak-temelli bir eğitim önemli bir araç olabilir. Avrupa İnsan Hakları Eğitim Sistemleri raporuna göre, hak-temelli bir eğitim eşitlik, katılımcılık ve kapsayıcılığın yanında uyumsuzlukları engellemeyi ve çözmeyi sağlar. Kısacası Hak-temelli eğitim, herkesin haklarının saygı duyulduğu, korunduğu ve sağlandığı bir toplumu inşa etmenin en etkin aracı olarak kabul edilir (OSCE, Council of Europe, UNHCHR ve UNESCO, 2008,7).

Uluslararası insan hakları belgeleri, eğitimde ayrımcılığı ve dışlamayı yasaklarken; kapsayıcı, çoğulcu, katılımcı ve insan kişiliğinin tam gelişmesi için bir ortamın oluşturulmasını desteklemektedir. Uluslararası insan hakları düzenlemelerine taraf olan ülkeler, uluslararası insan hakları hukukuna göre, bu belgelerde tanımla-

* Yrd. Doç. Dr.; Uluslararası İlişkiler Bölümü, Selçuk Üniversitesi, Konya

nan evrensel, bilimsel ve insan odaklı eğitim modelini uygulamakla yükümlüdürler. Bu belgelerin başında gelen Evrensel İnsan Hakları Bildirgesinin (EİHB) 26. Maddesinde ifade edildiği gibi “Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır.” Aynı şekilde, Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı (2010) da, Konsey’in temel amacı olan insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğünü geliştirmede eğitimin merkezi bir rol oynadığını ifade etmektedir.

Dünyada kimisi ayrımcı kimisi ise kapsayıcı olan ve birbirinden farklı özellikler taşıyan bir dizi eğitim sistemi var. Doğal olarak bir kısmı uluslararası insan haklarında tarif edilen özellikleri taşıırken, bir kısmı hak ihlallerini de içerebilmektedir. Bir eğitim sisteminin hak temelli olup olmamasını ölçmek ve değerlendirmenin farklı farklı yöntemleri vardır. Katılımcılık, hesap verebilirlik, ayrımcılığın yasak olması, güçlendirme ve insan hakları ile ilişkilendirme gibi bileşenlerden oluşan PANEL Analizi, bir eğitimi ölçme ve değerlendirmede hak-temelli unsurları içermektedir.

Bu çalışmanın ilk bölümü bir insan hakkı olarak eğitimve niteliğini vurguladıktan sonra, ülkelerin uluslararası insan hakları hukukuna göre hak-temelli bir eğitim yükümlülüğü üzerinde durmaktadır. İkinci bölümde ise PANEL Analizi ışığında hak-temelli bir eğitim modelinin çerçevesi çizilmektedir.

Bir İnsan Hakkı Olarak Eğitim Hakkı

Evrensel İnsan Hakları Beyanname (EİHB,1948, Madde 26) başta olmak üzere BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Anlaşması (1996, Madde 13-14), BM Çocuk Hakları Anlaşması, 1989, 28-29), Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi, Avrupa Temel Hak ve Özgürlükler Sözleşmesi (1 Nolu Ek protokol, 1952, 2) ile başlıca tüm insan hakları belgeleri eğitimi bir insan hakkı olarak tanımlamaktadır.

1948 yılından günümüze Birleşmiş Milletler (BM) gibi küresel düzeyde ya da Avrupa Konseyi, Afrika Birliği ve diğer bölgesel örgütler gibi bölgesel düzeyde hazırlanan tüm uluslararası insan hakları düzenlemelerinin ilham kaynağı olan EİHB, eğitim hakkı ve eğitimin amaçlarını da evrensel ve insan odaklı bir anlayışla tasarlamıştır. Yukarıda da vurgulandığı gibi, EİHB’nin 26. Maddesi eğitimi temel bir insan hakkı olarak tanımladıktan sonra eğitimin içeriği ve amaçlarını da şöyle ifade etmektedir: “Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirme ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.”

EİHB gibi diğer bütün evrensel ve bölgesel insan hakları düzenlemeleri de eşitlik, adalet ve hürriyet gibi insanlık onurunun korunmasını amaçlayan değerlerin yaygınlaşması, geliştirilmesi ve dünya barışının korunmasında önemli bir araç olarak gördükleri eğitim hakkı ve eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ile ilgili hükümler içermektedir. Genel hatlarıyla bu belgelerde eğitimin evrensel, bilimsel, katılımcı, çoğulcu, şeffaf, ayrımcılığı yasaklayan, güçlendiren, kapsayıcı ve kucaklayıcı gibi nitelikleri vurgulanmakta ve eğitimde aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir:

- a. Evrensel insan hakları standartları ve ilkeleri konusunda farkındalık, kavrayış ve kabulün yanı sıra, insan hakları ve temel özgürlüklerin korunması için uluslararası, bölgesel ve ulusal düzeylerde güvenceyi geliştirmek;*
- b. Herkesin, başkalarının hakları bağlamında kendi hak ve sorumluluklarının farkında olduğu evrensel bir insan hakları kültürü yaratmak, bireyin özgür, barışçıl, çoğulcu ve kapsayıcı toplumun sorumluluk sahibi bir mensubu olarak gelişimini desteklemek;*
- c. Tüm insan haklarının etkili bir şekilde hayata geçirilmesini gözetmek ve hoşgörüyü, ayrımcılığın olmamasını ve eşitliği teşvik etmek;*
- d. Nitelikli insan hakları eğitim ve öğretimine erişimde hiçbir ayrımcılık olmaksızın herkes için eşit fırsatlar sağlamak;*
- e. İnsan hakları ihlal ve sui istimallerinin önlenmesine; ayrımcılık, ırkçılık, basmakalıp önyargılar (stereotyping) ve nefret kışkırtıcılığının her biçimi ile ve bunların temelinde yatan zararlı tutum ve önyargılar ile mücadele ederek bunların ortadan kaldırılmasına katkıda bulunmak. (BM İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi,2911, 4).*

Aynı şekilde Çocuk Hakları Sözleşmesi de eğitimin amaç ve ilkelerini sayarken evrensel, kapsayıcı, insani ve ahlaki boyutuna vurgu yapmaktadır. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler;

- a. Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;*
- b. İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;*
- c. Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;*
- d. Çocuğun anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;*
- e. Doğal çevreye saygının geliştirilmesi.(Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989, 29).*

Bu iki anlaşmada vurgulanan düşünceyi pekiştiren diğer bir nokta ise, Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13. Maddesidir. Madde, eğitimin toplumlarda demokratik katılımı, hoşgörü ve dostluğu pekiştireceğine işaret ederek "Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılımını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar." (Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi, 1966, 13).

Bu çerçevede eğitim hakkı ve eğitim ile ilgili düzenlemeleri içeren uluslararası bazı insan hakları antlaşmaları/sözleşmeleri şunlardır:

- BM Sivil ve Siyasal Haklar Sözleşmesi (1966); *Onay Kanunu 21.07.2003, 25175 Sayılı Resmi gazete.*
- BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966); *Onay Kanunu 11.08.2003, 25196 Sayılı Resmi gazete.*
- BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme (1979); *Onay Kanunu 18.09.2002, 24880 Sayılı Resmi gazete.*
- BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989); *Onay Kanunu 11.12.1994, 22138 Sayılı Resmi gazete.*
- BM İşkenceye ve Diğer Zalimane, İnsanlık dışı veya Onur Kırıcı Muamele veya Cezaya karşı Sözleşme (1984) – *Onay Kanunu 29.04.1988, 19799 Sayılı Resmi Gazete;*
- BM Her Türlü Irk Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Uluslararası Sözleşme (1965); *Onay Kanunu 16.06.2002, 24787 Sayılı Resmi gazete.*
- Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme ve buna ilişkin Protokol (1951 ve 1967); *Onay Kanunu 05.09.1961, 10898 Sayılı Resmi gazete.*
- Temel Hak ve Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi (1950); *Onay Kanunu 18.05.1954, 8662 Sayılı Resmi gazete*
- Avrupa Sosyal Tüzüğü (1961); *Onay Kanunu 09.04.2007, 26488 Sayılı Resmi gazete.*

Hak Temelli Eğitim Modeli: Katılımcı ve Demokratik Eğitim

İnsan hakları ve eğitim, hem kavramsal hem de teorik gelişimleri yönüyle farklı iki disiplinden beslenmektedir. Fakat insan hakları ve eğitim ortak bir mantık ve ortak bir ideal taşımaktadır; herkes için özgürlük, refah ve onurlu bir yaşamı güvence altına almak. Bu nedenle bu iki kavram, son yıllarda uluslararası insan hakları literatüründe sık sık bir arada vurgulanmaya başlanmıştır. Eğitim hakkının ve eğitimle ilgili düzenlemelerin yer aldığı çok sayıda uluslararası insan hakları düzenlemelerinin yanında BM İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi (2011), eğitimin insan hak ve özgürlüklerinin gelişmesi ve korunmasında önemli bir rol oynadığını vurgulayarak insan hakları eğitiminin “tüm insan haklarının geliştirilmesine, korunmasına ve etkili bir şekilde hayata geçirilmesine hizmet” ettiğini belirtmektedir. Kısaca, son yıllarda insan hakları, eğitime basitçe eklenmiş bir ideal değil, aksine eğitim politikalarını yönlendiren bir ilkel dizisi olarak algılanmaya başlanmıştır. BM İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi(2011) ve Avrupa Konseyi’nin Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı’nın kabulü bu anlayışın küresel ve bölgesel düzeylerdeki açık bir tezahürüdür.

PANEL Analizi: Katılımcı ve Çoğulcu Bir Eğitim

Elisabeth Bachman ve Bernard Trafford demokratik, katılımcı ve şeffaf bir eğitimi ahlaki ve siyasi bir takım temelle dayandırmaktadır. Ahlaki olarak EIHB’nin ilk

maddesinde ifade edilen “bütün insanlar onur ve hakları yönüyle eşit ve özgür doğarlar” eşitlik ilkesine vurgu yaparken, siyasi olarak da bir ülkede demokrasinin yerleşmesi ve varlığını koruyabilmesi için küçük yaşlarda demokratik değerlerin öğretilmesi ve yaşanması gerektiğini belirtirler. Küçük yaşlarda katılımcılığı ve demokrasinin önemini kavrayan vatandaşların ileri yaşlarda da karar-alma mekanizmasında yer alma ve aktif katılımcılığa önem vereceklerine inanılır.

Katılımcı, çoğulcu, kapsayıcı ve demokratik özellikler taşıyan hak-temelli eğitim modeli, bir dizi uluslararası insan hakları belgelerine dayanılarak geliştirilmiş görüşlerdir. Bu görüşler, kısaca katılımcılık, şeffaflık veya hesap verebilirlik, ayrımcılığın yasak olması, yetkilendirme ve insan hakları ile ilişkilendirme anlamına gelen PANEL Analizi(Akyeşilmen, 2008)* ile formüle edilebilir. Bir eğitim sisteminin insan haklarına uygunluğunu ölçmek ve değerlendirmek için PANEL Analizi bize yol gösterebilir. Yani bir eğitim sistemi katılımcı, şeffaf veya hesap verebilir ise, ayrımcı değilse, yetkilendirme ve insan haklarını her safhada rehber olarak kabul ediyorsa, o sistemin hak temelli olma olasılığı daha yüksektir. PANEL Analizinin bileşenleri tek tek incelendiğinde, insan-merkezli ve demokratik bir eğitimin önemi daha da anlaşılacaktır.

Katılımcılık: İnsanlar Tarafından İnsanlar İçin Eğitim

Hayatın her alanında katılımcılıktan bahsedilmekte ve her sektörde katılım şekli ve düzeyi farklılık arz etmektedir. Katılımcılık nedir ve nasıl sağlanır? Eğitimde katılımcılık denince ne anlıyoruz? Kimler sürece katılmalı ve uygulamada bu nasıl başarılabilir?

Genel olarak katılımcılığa bir kavramsal çerçeve çizmek zordur, fakat eğitimde katılımcılık dendiğinde belli teorik varsayımlardan ve insan hakları belgelerinden yola çıkarak belli bir tanım yapmak mümkündür. Diğer sosyal bilimler kavramları gibi katılımcılık da farklı kişilere farklı anlamlar çağrıştırmakta ve farklı süreçleri kapsamaktadır. Fakat eğitimde katılımcılık kapsayıcı bir kavram olarak tüm eğitim paydaşlarının eğitim süreçlerinin her safhasında katılımını ön görmektedir (Jennifer-Morgan, 2006, 340-348).

* PANEL Analizi, Nezir Akyeşilmen’in 2001 yılında Essex Üniversitesi İnsan Hakları Merkezi’ne sunduğu “HUMAN Rights and Development: The Case of South East Anatolia Project (GAP) and Regional Development Programme in the Light of Rights-Based Approach and PANEL Analysis” başlıklı master tezinde geliştirdiği ve bir projenin insan hakları ve demokrasiye uygunluğunu ölçen bir analiz aracıdır. PANEL temel insane hakları ve demokrasi kavramları olan Participation (katılımcılık), Accountability (hesap verebilirlik ve şeffaflık), Non-Discrimination (ayrımcılığın olmaması), Empowerment(güçlendirme) and Linkages to International Human Rights (uluslararası insane hakları ile ilişkilendirme) kavramlarının ilk harflerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan bir formülasyondur. Söz konusu tez çalışmasının teorik bölümünün bir tür özeti sayılabilecek kısa bir makale, dipnotun başında gösterilen Demokrasi Platformu Dergisinde 2008 yılında yayımlanmıştır. Bu çalışmada vurgulanan düşüncelerin büyük kısmı söz konusu tez çalışmasında geliştirilen PANEL Analizini referans almakta ve ona paralel bir şekilde kullanılmaktadır.

Eğitimde katılımçılık karar almada, uygulamada, sürdürmede, sürecin değerlendirilmesinde, başarı ve başarısızlık durumunda süreçten etkilenen herkesin yani tüm paydaşlarına eğitimin her safhasında yer almasına işaret eder. Katılımçılık, düzeyi ve şekli farklılık gösterse bile demokratik bir mekanizmanın özünü oluşturmaktadır. Lane'e göre katılımçılık dört farklı aşamadan oluşmaktadır: Bunlar *bilgi paylaşımı, danışma, karar alma ve uygulama başlatma şeklindedir. Bilgi paylaşımı*, karar-alıcıların süreçten etkilenen tüm paydaşlara bilgi vermesi şeklinde cereyan eder. Bu metotta bilgi akışı ve kontrolü yukarıdan-aşağıyadır. **Danışmaya dayalı katılımçılık** sürecinde ise bilgi daha yatay şekilde yani, paydaşların bilgisine başvurulması şeklinde cereyan ederken, kontrol hala yukarıdan-aşağıyadır. Katılımçılığın bu ilk iki aşamasına **pasif katılımçılık** denebilir. Zira burada paydaşlar karar alma mekanizmasında yer almaktan ziyade onu izleme ve takip etme pozisyonundadırlar. Katılımçılığın üçüncü safhası olan **karar-alma süreçlerinde katılımçılıkta** ise yararlanıcılar, uygulayıcılar kadar olmasa bile süreçte bir düzeye kadar kontrol sahibidirler. Son olarak **uygulamaya karar verme şeklindeki katılımçılıkta** hem bilgi hem de kontrol aşağıdan-yukarıya yani yararlanıcılardan uygulayıcılara doğrudur. Katılımçılığın bu son iki safhasına **aktif katılımçılık** demek mümkündür (Lane, 1995, 183). Zira paydaşların tümü süreci uygulamada, sürdürmede ve şekillendirmede rol oynamaktadırlar.

Eğitimde katılımçılık aile, öğrenci, öğretici ve yöneticiler arasında diyalog kanallarının açık olması, bütün bu paydaşların eğitim süreçlerinde ortak hareket etmesi ve ortak kararlar alabilmesi anlamlarına gelir (Aref, 2010, 1). Dünya Bankası da katılımçılığı " paydaşların kendileriyle ilgili gelişmeler, kararlar ve kaynakları etkileme ve kontrol etme süreci" olarak tanımlamaktadır (Atanasio, 2002). Eğitim kalitesinin artırılması, ulaşımının kolaylaştırılması ve uluslararası standartların yakalanabilmesi için katılımçılık giderek uluslararası literatürde, düzenlemelerde ve uygulamalarda önemsenen bir unsur haline gelmiştir (Jennifer-Morgasn, 2006, 340-346).

Okuldaki katılımçılık, öğrencilerin gelecekte katılımçı bir vatandaş olmasını sağlarken, diğer eğitim paydaşlarının işlerini daha etkili ve verimli yapmasını sağlar. Katılımçılık demokrasinin önemli bir göstergesi, aynı zamanda eğitimin de vazgeçilmez bir parçasıdır. Özellikle veli ve öğrenci hatta öğretmenin eğitim süreçlerini şekillendirmede ve yönlendirmede katılımını kısıtlayan birtakım yapısal, yasal ve sosyo-kültürel engeller vardır. Özellikle demokratik kültür ve kalkınma düzeyinin düşük olduğu toplumlarda katılımçılık daha da zor olmaktadır. Bunda öncelikle, demokratik katılımçılık düşüncesinin kültürde yer edinmemiş olması ve yapısal olarak böyle bir şeyin arzu edilmemesinin yanında, ekonomik engeller ve paydaşların eğitime yüklediği anlam ve önemin farklı olmasından olabilir. Bunun yanında eğitimin değişen sosyo-kültürel boyutlarının yeterince analiz edilememesi, karar-alma süreçlerinin anlaşılabilmesi ve bilgi eksikliği katılımçılığın önündeki temel engelleri teşkil etmektedir (Aref, 2010, 1-2).

Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık: Kim, Kime ve Nasıl Hesap Vermeli?

Eğitimde hesap verebilirliğin zorluğunu ve karmaşıklığını göstermek için bir hikâye üzerinden gitmekte yarar var: Öğrenci eve kötü notlar içeren bir karne ile gelir. Aile öğretmeni iyi öğretmemekle suçlar. Öğretmen de asıl suçlu olarak kendisine fazla öğrenci vermek ve ders kitaplarını geç sağlamakla okul müdürünü işaret eder. Okul müdürü de kendisine yeterince personel sağlamayan ve kitapları geç gönderen

eğitim bakanlığını suçlar. Eğitim bakanlığı da eğitime yeterince kaynak sağlamayan maliye bakanlığını ve yayıncı kuruluşları asıl fail ilan eder. Yayıncılar da eğitim bakanlığını kendilerine yeterince bilgi sağlamamakla suçlama yoluna gider. Maliye bakanlığı da yeterince bütçenin sağlanabilmesinin kendisini aştığını asıl sorumluların politikacılar olduğunu iddia eder. Politikacılar da artan eğitim harcamalarının kısılmasını isteyen seçmenleri gösterir (ASAİD, 1). Bu kısa hikâyeden de anlaşıldığı gibi eğitimde hesap verebilirlik oldukça karmaşık bir süreçtir. Hesap verebilirliğin sağlanması da bu karmaşıklık düzeyinde zordur. Zira süreçteki aktör ve süreçler çok fazladır.

Eğitimde hesap verebilirliği tanımlamak da en az onu sağlamak kadar zor ve karmaşıktır. Eskiden daha çok süreçler üzerinde yoğunlaşan düşünceye göre, eğitim alanında üç tür hesap verebilirlikten bahsetmek mümkündür. Bunlar her düzeydeki yöneticilerin mevzuata uyması, meslek kurallarına bağlılık, üst makamlara ve demokratik topluma karşı sorumlu olması demektir (Anderson, 2005, 1). Hesap verebilirlik gerçek anlamda şeffaf olan süreçlerle mümkündür. Hesap verebilirlik mekanizması hedefler, değerlendirmeler, kurallar, kaynaklar ve ödüllendirmeler gibi bileşenleri içermektedir. Bugün için hala bu üç hesap verebilirlik kriteri önemliyken, son zamanlarda yapılan çalışmalar daha ziyade kapasite geliştirme ve kamuoyuna hesap verme üzerinde durmaktadır (Perie, 2007, 2-4).

Hesap verebilirlik eğitimde toplumsal değerleri öne çıkarmaktadır. Hesap verebilirlik aynı zamanda eğitim paydaşlarının katılımını teşvik edecek bir düzeyde olmalıdır (Anderson, 2005, 1-22). Katılımcılık gibi, hesap verebilirlik ve şeffaflık da demokratik bir yapının en önemli gerekliliklerindedir. Eğitimde hesap verebilirlik veya şeffaflık eğitim paydaşlarının katılımını ve güçlenmesini sağlayan bir araçtır. Hesap verebilirlik karar-alıcıların gücünü sınırlandırırken (Diamond, 1996, 117) diğer paydaşları güçlendirmektedir. Katılımcılık ve şeffaflık aynı zamanda bir sistemin demokratik yönüne de işaret eder (Lijphart, 1996, 165). Gerçek manada bir şeffaflık veya hesap verebilirliği sağlamak için, iyi yönetime gerek duyulmaktadır.

Bir eğitim sistemi, PANEL Analizinin ilk bileşeni olan katılımcılığı tüm safhalarıyla (pasif ve aktif katılım) sağlıyorsa o sistemin şeffaf ve hesap verebilir olması daha büyük bir olasılıktır. Bu örnekte ve bu çalışmanın sonraki bölümlerinde de görüleceği gibi, PANEL Analizinin tüm bileşenleri birbiriyle ilintilidir ve birbirini desteklemektedir.

Ayrımcılığın Yasak Olması: Herkes İçin Eğitim

Hak temelli bir eğitimin diğer önemli bir özelliği, eğitimde hiç kimseyi dışlamaması veya ayrımcılığa tabi tutmamasıdır. İnsan hakları belgeleri sivil, siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel haklardan yararlanma konusunda kimsenin ayrımcılığa tabi tutulamayacağını vurgular. EİHB'nin ilk maddesi eşitlik üzerinde dururken, ikinci maddesi her türlü ayrımcılığı yasaklamaktadır: " Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka türden kanaat, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş veya başka türden statü gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin, bu Bildirgede belirtilen bütün hak ve özgürlüklere sahiptir" (EİHB, 2). Eğitim kadın, çocuk, engelli ve etnik, kültürel veya dini azınlıklar ve diğer hassas gruplar için ayrımcılığı ortadan kaldıran işlev görmelidir. Başta EİHB olmak üzere, Her Türlü İrk Ayrımcılığı ile Mücadele Sözleşmesi, Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılıkla Mücadele Anlaşması ve Çocuk Hakları Sözleşmesi herhangi bir temelde ayrımcılık yapmayı yasaklar.

Eğitimde ayrımcılığın olmaması eğitim hakkının herkese açık ve herkes için ulaşılabilir olmasını gerektirdiği gibi, eğitim politikalarının herkesin özel durumlarını ve ihtiyaçlarını da kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve bu sayede fırsat eşitliğinin sağlanmasını gerektirmektedir. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), *Lautsi ve diğerleri vs İtalya (2011)* davasında okulda ayrımcılığın olmamasını eşitlik ve katılımcılık gibi kavramlarla tarif ederek, “Ayrımcılığın olmadığı bir eğitim ortamının sağlanması için, okul herkesin eşit davranıldığı ve herkesin tüm boyutlarıyla katılım sağladığı yerdir” (AİHM Lautsi ve diğerleri vs İtalya, 2011, 3) .

Eğitimde ayrımcılığın olmaması eşitliğin ve adaletli bir sistemin varlığı anlamına da gelir. Eğitimde ayrımcılığın olmaması herkesin eşit şekilde eğitime ulaşabilmesini sağlama ve eğitim süreçlerinin her safhasında yer alma ve karar alma mekanizmasında da kimsenin ayrımcı muamelelere tabi tutulmaması demektir. Bütün çocuklar eşit eğitim hakkına sahip olmalı ve hiç kimse maddi imkânsızlıklar yüzünden bu haktan mahrum bırakılmamalıdır. Eşitlik ilkesi sadece devletin ve yöneticilerin herkese eşit davranması demek değildir, aynı zamanda başkası ile olan ilişkilerimizde de bu ilkeye uyulmalıdır. Eşitlik ilkesi ve ayrımcılığın olmaması demek sadece bu haklara sahip olmamız demek değildir, aynı zamanda başkasının da aynı haklara sahip olduğunu bilmektir (OSCE, Council of Europe, UNHCHR and UNESCO, 2008, 227). EİHB'nin birinci maddesi, herkesin onur ve haklar bakımından eşit ve özgür doğduğunu belirterek akıl ve vicdanla donatıldıkları ve birbirlerine kardeşlik anlayışıyla davranmaları gerektiğini vurgulamaktadır (EİHB, 1948,1).

Güçlendirme: Özgür Birey

Eğitim, kişilerin kendilerini tam olarak gerçekleştirebilmesi, hak ve özgürlüklerinden yararlanabilmesi ve özgür düşünebilmesi için ortam hazırlamalıdır. Eğitim çok boyutlu bir süreç olup, insanların kendi kaderini şekillendiren eylemleri tasarlama fırsatı vermektedir (Aref, 2010, 1). Bunun için kişilerin bilgiye, ekonomik kaynaklara ve karar-alma mekanizmasına ulaşması gerekir (Girvan, 1993, 3). Bu çerçevede eğitim, insanların kendi kaderini kontrol edebilmesi için güçlendirmeyi sağlayan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Eğitimde güçlendirme sadece maddi çıkarları elde etmekle sınırlı olmayıp yöneticilere karşı eğitim paydaşlarını söz sahibi yapması ve yetkilendirmesiyle de ilgilidir.

Güçlendirme aynı zamanda, eğitimin bireyleri özgür kılması, düşünce ve ifade hürriyeti sağlanması, kişiliğinin tam gelişmesi için ortam hazırlaması ve endoktrinasyondan uzak olması demektir. Bu tarz bir eğitimle ancak özgür ve aktif katılımcı bir vatandaş yetiştirilebilir. Bireyin kişisel, zihinsel, entelektüel ve profesyonel gelişimine ortam hazırlamayan bir eğitim, bireyi güçlendiremez. Demokratik toplumun gelişmesine katkı sağlayacak bir kişilik kazanamaz. Güçlendiren eğitim, bireyi her türlü zorlamadan, baskıdan, ideoloji ve endoktrinasyondan özgür kılar. Çoğulculuk demokratik toplumun olmazsa olmazıdır. Zira, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinde görülen *Catan ve Diğerleri vs Moldova ve Rusya (2012)* davasının 138. paragrafında Sözleşmede öngörülen “demokratik toplum”un korunması için eğitimde çoğulculuğun korunması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna göre; devlet, müfredatta işlediği bilgilerin objektif, eleştirel ve çoğulcu olmasını sağlamakla yükümlüdür. Aynı şekilde devlet, “ailelerin dini ve felsefi düşünceleriyle çelişen endoktrinasyon amaçlı bir eğitim veremez” denmektedir.

İnsan Hakları ile Doğrudan İlişkilendirmek: Evrensel İnsan Hakları Kültürü

Eğitim insan haklarını, refahını, güvenliğini ve onurunu (EİHB, 1948, giriş bölümü) koruyacak şekilde tasarlanmış olup, insanların ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, katılım hakkı, adil yargılanma, örgütlenme ve toplanma hakkı ile yeme, giyinme, barınma, sağlık ve ücretli tatil gibi temel ihtiyaçlarını sağlamayı amaçlar. Eğitim, Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartında ifade edildiği gibi uluslararası insan hakları belgelerinde belirtilmiş olan bütün hak ve özgürlükleri korumayı ve geliştirmeyi amaçlar.

İnsan hakları belgelerine göre, eğitim, insanın tam olarak gelişimini sağlayan temel hak ve özgürlükler ile demokratik değerlerin korunması ve geliştirilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Eğitim politikasının amacı vatandaşların bireysel, entelektüel ve profesyonel kapasitelerini geliştirmek için ortam oluşturmalıdır. Eğitim mevzuatı teknik bir düzenleme ile sınırlı tutulmalıdır. İlle de bir değer yüklenirse bu değer(ler) evrensel, bilimsel, insan merkezli ve insan hakları ile özgürlüklerini içermelidir.

Demokratik katılımçılık, hesap verebilirlik ya da şeffaflık, ayrımcılığın olmaması, güçlendirme ve hak-temelli olan PANEL Analizi, bir eğitim sisteminin insan hakları ve demokratik değerlerle uyumlu olup olmadığını ölçmeye yarayan bir formülasyon olarak kabul edilebilir.

Sonuç Yerine

İnsan hakları, son yarım asrı aşkındır dünya politikasında önemli bir yer edinirken, Soğuk savaş sonrası dönemde giderek hayatın tüm alanlarında kendisini hissettirmekte ve dünyayı insan-merkezli bir anlayışla tasarlamayı hedeflemektedir. İnsanı bir unsur olmaktan çıkarıp her safhada gelişmelerin ve süreçlerin öznesi haline getirmek isteyen insan hakları, son yıllarda diğer birçok alanda olduğu gibi eğitimde de yol gösterici ve model dizayn eden bir ideal olmuştur. Dünyadaki bu siyasal, sosyal ve kültürel değişimleri doğru analiz edebilen ve doğru zamanda onları adapte edebilen toplumlar daha sağlıklı ve barışçıl bir gelişim sağlayabilirler. Bir eğitim sisteminin insan haklarıyla ve demokratik değerlerle paralellik göstermesi, doğal olarak zamanın ruhunu yansıtmaları açısından bir toplum için hayati önemdedir. Bunun sağlayabilmenin farklı yolları ve değişen metotları vardır. Fakat farklı yol ve metotlarla tasarlanmış olsa bile bu nitelikleri taşıyan sistemler ortak birtakım özellikler taşımaktadırlar. Bu özelliklerin tespiti ve ölçünü ise geliştirilen birtakım teori ve formülasyonlarla mümkündür. Bu çalışmada üzerinde durulan PANEL Analizi de bu yollardan birisidir.

Bölgesel ve küresel insan hakları düzenlemelerinin değerleri olan demokrasi, insan hak ve özgürlükleri ile hukukun üstünlüğü ilkesini barındıran PANEL Analizine dayalı bir eğitim modeli uygulandığında, özgürlükçü, eleştirel, çoğulcu, adil, eşitlikçi ve farklılıklara saygı duyan, toplumsal hayatta etkin katılımçılık sağlayabilen, demokratik ve müreffeh bir toplumun oluşmasına katkı sağlar. Ancak böyle bir modelde temel hak ve özgürlüklerini bilen ve içselleştiren, başkalarının da hakkını en az kendi hakları kadar kutsal sayan ve etkin katılımcı bir vatandaşlık sağlanabilir.

Kaynakça

- AİHM, **Catan ve Diğerleri, Moldova ve Rusya davası**, no. 43370/04, 19/10/2012.
- AİHM, **Lautsi ve diğerleri İtalya davası**, no.30814/06, 18/03/2011.
- AKYEŞİLMEN, Nezir, (2008), “İnsan Hakları ve Kalkınma :İnsan Yüzlü Kalkınma”, **Demokrasi Platformu**, No.16, SS.185-199.
- ANDERSON, Jo Anne, (2005), **Accountability in Education**, UNESCO International Academy of Education, Paris.
- AREF, Abrisham, (2010),“Community Participation for Educational Planning and Development”,**Nature and Science**, No. 8-9, ss.1-4.
- ATANASIO, Grazia,(2002),“Introductory Statement prepared for the First Meeting of the Parties on the Convention on Access to information, Public Participation in Decision-making and Access in Environmental Matters” Speech delivered by Atanasio Grazia at the **World Bank First Meeting of the Parties to the AARHUS Convention**, 21-23 october, 2002, Italy. .
- Avrupa Temel Hak ve Özgürlükler Sözleşmesi**, 1950.
- BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Anlaşması**, 1966.
- BM İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi**, 2011.
- BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme**, 1979.
- BM İşkenceye ve Diğer Zalimane, İnsanlık dışı veya Onur Kırıcı Muamele veya Cezaya karşı Sözleşme**, 1984.
- BM Her Türlü Irk Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Uluslararası Sözleşme**, 1965.
- Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme ve buna ilişkin Protokol**, 1951 ve 1967.
- Temel Hak ve Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi**, 1950.
- Çocuk Hakları Anlaşması**, 1989.
- DIAMOND, Larry, (2006),“Three paradoxes of Democracy”, Diamond, Larry, and Plattner, F., (eds.), **The Global Resurgence of Democracy**, second edition, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi**, 1960.
- Evrinsel İnsan Hakları Beyannamesi (EİHB)**, 1948.
- GIRVAN, Norman, (1995), (ed.)“Introduction: Repot on the Caribbean Symposium on Social development”, Girvan, N., **Powerty, Empowerment and Social Development in the Caribbean**, Canoe Press, Barbados and Jamaica.
- JENNIFER-MORGAN, Swift, (2006), “What Community Participation in Schooling Means: Insights from Southern Ethiopia”**Harvard EducationalReview**, Cil.76, No.3, ss.339-368.
- LANE, Jacqueline,(1995), “ Non-governmental organizations and participatory development t: the concept in theory versus the concept in practice”, Nelson, N. and Wright, S., **Power and Participatory Development: Theory and Practice**, Intermediate Technology Publications, London.
- LJJPHART, Arend, (1996),“Constitutional Choices for New Democracies” Diamond, L., and Plattner, F., (eds.), **The Global Resurgence of Democracy**, second edition, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

◆ Nezir AKYEŞİLMEN

OSCE, Council of Europe, UNHCHR and UNESCO, **Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice**, Poligrafus Andrzej Adamiak, 2008, Warsaw.

PERIE, Marianne ve PARK, Judy, (2007), **Key Elements for Educational Accountability Models**, The Councils of Chief State School Officers, Washington D.C..

Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi, 1966.

http://www.equip123.net/docs/e2-AcctPublicEd_PolicyBrief.pdf , USAID, “*strengthening Accountability in Public Education*”, *Policy Brief*, ss.1-8, 16 Aralık 2012.

INTERNATIONAL HUMAN RIGHTS REGULATIONS AND EDUCATION: A RIGHTS-BASED APPROACH TO EDUCATION

Nezir AKYEŞİLMEN*

Abstract

While international human rights instruments prohibit discrimination and exclusion; the creation of an environment that is inclusive, embracing, and participatory and ensures full development of an individual's personality is supported. Countries, being party to International human rights regulations, are obliged according to international human rights law to implement the universal, scientific and human focused education model described in these instruments. As expressed in article 26 of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR), "Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms." Similarly, the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education expresses that education plays a central role in the development of human rights, democracy and the rule of law, which is the main objective of the Council. Rights-based, participation and democratic education are concepts developed on the basis of a number of international human rights instruments. These concepts are the components of PANEL Analysis which stands for participation, accountability, non-discrimination, empowerment and linkages with human rights. PANEL Analysis can provide guidance in measuring and evaluating the conformity of an education system with human rights. In other words, if an education system comprises the concepts of participation, accountability, non-discriminatory, empowerment and human rights as a guide at every stage, it is more likely that such a system is rights-based.

Key Words: Education, Human rights, democracy, participation, comprehensive and non-discrimination

* Yrd. Doç. Dr.: Uluslararası İlişkiler Bölümü, Selçuk Üniversitesi, Konya

İLKÖĞRETİM VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMA ALIŞKANLIKLARI: AYDIN İLİ ÖRNEĞİ¹

Pınar YENGİN SARP KAYA *

Ayşe ELİTOK KESİCİ**

Özet

Bu araştırma 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Aydın Merkez ilçedeki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Örneklem 1376 öğrenciden oluşmuştur. Bulgulara göre bazı okullarda kütüphanenin olmadığı, var olan kütüphanelerden yararlanmanın çok yaygın olmadığı belirlenmiştir. Okuyacağı kitabı kütüphaneden alan kızların oranı erkeklerden; kütüphaneden yararlanma sıklığı ilköğretimde diğer okullardan daha yüksek düzeydedir. Genel olarak öğrencilerin yaklaşık % 41'i kütüphaneden hiç yararlanmamaktadır. Kendini düzenli bir okur olarak görme oranı, kızlarda erkeklerden; ilköğretimde liselerden; dergi okuma oranı kızlarda erkeklerden, meslek lisesinde diğer okullardan; gazete okuma oranı erkeklerde kızlardan, genel lisede diğer okullardan daha yüksektir. Okuma konusunda öğrenciler en çok öğretmenlerinden sonra anneden ve üçüncü sırada babadan etkilenmektedirler. Öğrencilerin yeterince kitap okumalarının en önemli nedeni, *dersler/ SBS, LYS gibi sınavlar zamanımı alıyor* biçiminde saptanmıştır. Kızlar erkeklere, ilköğretim öğrencileri diğer okulların öğrencilerine göre daha fazla günlük tutmakta, şiir ve öykü yazmaktadır. Yazmaya yeterince zaman ayırmamanın ilk üç nedeni: 1. *Dersler/SBS LYS gibi sınavlar zamanımı alıyor*, 2. *Nasıl yazacağımı pek bilmiyorum*, 3. *Yazmaya yeterince teşvik yok*, biçiminde sıralanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okuma alışkanlığı, yazma alışkanlığı, okuryazarlık, öğrenci, ilköğretim, ortaöğretim

Giriş

İnsanlık, toplumları kurmayı ve geliştirmeyi iletişim becerisine borçludur. Bugün de çağdaş toplumun iletişim toplumu olduğu söylenebilir. İletişimin büyük oranda dille gerçekleştiği, dil dışı iletişimin de çoğunlukla dil tarafından desteklenip güçlendirildiği bilinmektedir. Üretilen bilginin her geçen gün hızla arttığı ve artma hızının ivme kazandığı bilinmektedir. Bireyin ufkunu genişletmesi ve üretilen bilginin yarattığı hızlı değişimi anlayabilmesi, bu değişime uyum sağlayabilmesi ve bu arada önemli insani, kültürel değerleri koruyabilmesi için düzenli ve seçerek okuması

¹ Bu araştırmanın bir bölümü Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde 12-14 Eylül 2012 tarihleri arasında yapılan 21.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Yrd. Doç. Dr.; Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

** Yrd. Doç. Dr.; Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

gerekmektedir. Burada okumaktan kasıt, düzenli, sistemli ve anlayarak okumadır; bir başka deyişle okuma alışkanlığıdır. Okuma alışkanlığının küçük yaşta daha kolay kazanıldığı bilinmektedir. Bu nedenle 18 yaş altındaki gençlerin ve çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları için yapılacak çalışmalar önem kazanmaktadır. Ancak öncelikle hangi noktada bulunulduğunun bilinmesi gerekir.

UNESCO, 8 Eylül 2012'yi Okuryazarlık Günü olarak ilan etmiş ve tema olarak da "Okuryazarlık ve Barış"ı belirlemiştir (UNESCO, 2012). Bu noktada okuryazarlık teriminde gizlenen okuma ve yazma kavramlarının, teknik ya da yalın kullanımdaki anlamlarından çok daha geniş anlamlarda kullanıldığını dikkate almak gerekir. Yalın anlamda okumak, "iletişime, anlaşmaya yarayan yazılı, basılı ya da bir nesneye oyulmuş simgelerin algılanması ve bunların anlamlarını kavrama" (Öncül, 2000, 820) ya da "basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama" (Özdemir, 1991, 2) olarak tanımlanabilir. Yazmayı da "Duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesi" (Keskinlikç, 2002: 115), "Düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek" (Akyol, 2001; 51) olarak tanımlamak mümkündür.

Geleneksel anlamda okuryazarlık tanımı temel okuma, yazma ve matematik becerilerini içine alır. 1960'larda ve 1970'lerde kişinin sosyal, ekonomik ve daha başka konulardaki yeterliğiyle ilgili "işlevsel okuryazarlık" terimi tanımlanmaya başlanmıştır. Çağdaş tanımlamada ise okuryazarlık, aile, teknoloji, bilgi, sağlık gibi çok çeşitli konulardaki becerileri kapsamaktadır (Helfman, 2007; 3). Günümüzde okuryazarlık, yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimidir (Aşıcı, 2009; 12). Bütün toplumlarda okuma ve yazmayı öğretmek ilköğretimin öncelikle ele aldığı amaçlardandır ve bu amaca çoğunlukla ulaşılır. Ancak okuyabilir ve yazabilir olan insanları "okur" yapmak, "yazar" yapmak kolay olmamaktadır.

Okuma, alıcı bir harekettten çok yaratıcı, anlam oluşturuvcu bir süreçtir (Binbaşoğlu, 2004: 156, Demirel, 1999; 59; Güneş, 2009; 3). Bu nedenle de yazan birey, tartışmasız biçimde etkin bir birey olarak görüldüğü gibi okuyan birey de etkin bir birey olarak görülmelidir. Yazma ve okumada bireyin taşıdığı bu yaratıcı, etkin rol, bu etkinliklerin alışkanlığa yani sürekliliğe dönüşmesini güçleştirmektedir. Bu açıdan bakıldığında okullarda verilen okuma ve yazma alışkanlığı eğitimi özel önem taşımaktadır.

"Okuma" kavramı bireyin yaşam bilgisini artırması, "okuma alışkanlığı" kavramı ise bu artışın süreklilik kazanması (Yılmaz, 1989; 48) olarak ele alınabilir. Okuma alışkanlığı, bireyin, bir zevk ve gereksinim kaynağı olarak algılanması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirel bir nitelikte gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1995: 328). Yazma alışkanlığı da, herhangi bir dışsal zorunluluk olmadığı halde bireyin düşünce, duygu, istek ve gözlemlerini yazma etkinliğini sürekli hale getirmesidir.

Bugün okuryazarlık; politik ve toplumsal yaşama katılmak, toplumsal farkındalık ve kritik düşünme becerilerini kazanmak için sürekli bir öğrenme süreci olarak görülmektedir (UNESCO, 2007). UNESCO Genel Yöneticisi Irina Bokova, "Eğitim tüm gelişme amaçları için sürdürülebilirlik sağlar ve okuryazarlık tüm öğrenmelerin

temelidir. Okuryazarlık, bireyleri dünyayı anlama, onu şekillendirme, demokratik süreçlere katılma, ses çıkarma ve kültürel kimliklerini güçlendirme becerileriyle donatır.” (UNESCO, 2012) diyerek konuya dikkat çekmektedir.

Okuma alışkanlığının okuduğunu anlama gücünü de artırması beklenir. Bloom (1979; 48-50) oldukça klasikleşmiş İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme adlı kitabında okuduğunu anlama gücünün dil ve edebiyat, matematik ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarıyla ilişkisi üzerinde durur ve okuduğunu anlama gücü ve yazma becerisini, öğrenme için giriş davranışları arasında sayar. Ülkemizde yapılan çalışmalarda da öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında (Baş ve Şahin, 2012, 555), okumaya ilişkin tutum ile Türkçe dersindeki akademik başarı (Başaran ve Ateş, 2009, 73), okuduğunu anlama düzeyi ile Türkçe dersi akademik başarı (Sallabaş, 2008,152) arasında ilişki saptanmıştır. Okumak bilgi edinmenin temel yoludur ve okuma becerilerindeki üst düzey yeterlik, yaşamın tüm alanlarındaki bireysel başarının önkoşuludur (<http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf>, 133).

PISA 2009 (MEB, 2012) okuma becerileri yeterlik ölçeğinde altı düzey vardır. Yapılan değerlendirmede ülkemizde öğrencilerin yaklaşık % 56’sı ikinci düzeyde ya da daha aşağısında yer almıştır. OECD ülkelerinde bu ilk iki düzeydekilerin oranı % 44’tür. Ölçekten elde edilen puana göre birinci olan Kore’nin ortalaması 539, Türkiye’nin 464’tür ve bu puanla Türkiye 33 OECD ülkesi arasında 31. sırada yer almaktadır (<http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf>,38-40). Ülkemizde ve yurt dışında öğrencilerin okuma alışkanlığını (Balcı, 2009; Sevmez,2009; Suna, 2006; Karakoç, 2005; Gömleksiz, 2004; Bozkurt vd, 2003; Esgin vd., 2000; Yılmaz, 1995); okumaya ilişkin tutumlarını (Baş ve Şahin, 2012; Sallabaş, 2008; Kovacıoğlu, 2006; Temizkan, 2007); yazma beceri, eğilim ya da tutumlarını (Tüfekçioğlu, 2010; Ünal, 2010; Temur, 2001; Leavitt, 2008; Kropp, 2007, Johnstone et al., 2002; Goodman et al., 1983) belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu konuda Aydın’da yapılmış bir araştırmaya (Aslantürk, 2008) ulaşılabilmektedir. Bu çalışma da sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlığıyla sınırlıdır.

Eldeki çalışmayla Aydın Merkez ilçedeki öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlığını belirlemek amaçlanmıştır. Böylece okullarımızdaki öğrencilerin okuma ve yazma profiliyle ilgili bir veri elde edilebilecektir. Elde edilen bulgulardan hareketle sorun alanlarının belirlenebileceği düşünülmüştür. Araştırmayı yapmaya yönelten bir başka neden, başta öğretmen, yönetici ve veliler olmak üzere tüm ilgili kesimlerin bu konuda yapması gerekenler varsa bunlara yönelik öneriler geliştirebilmek; okuma ve yazma alışkanlığı konusunda varsa güçlü yönleri saptayıp nasıl geliştirilebileceği konusuna ilgi çekmektir. Bu araştırmadan beklenen bir yarar da bu konuda çalışma yapacak başka araştırmacılar için bu bulguların ışık tutabilmesi, yeterince çalışılmamış olan bu konunun daha derinlemesine çalışılması gereken kısımlarının belirlenebilmesidir.

Araştırmanın Amacı

Aydın’da 2011-2012 yılında Aydın Valiliğinin yürütücülüğünde Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın Belediyesi, Aydın İl Özel İdaresi, Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Aydın İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü ve Aydın Sağlık Müdürlüğü’nün

paydaş olduğu, “Aydın Okur, Aydın Yazar” adlı bir proje yapılmıştır. Projenin amacı “İlimizde okuma kültürünün farkındalık yaratılarak sürdürülebilir hale getirilmesi, büyüğünden küçüğüne, öğrencisinden memuruna kadar her kesimden bireylerin okuma ve yazma etkinliklerine katılımının sağlanması, ilimize özgü ninni, mani, türkü gibi ürünlerin ortaya çıkarılmasının sağlanması, geleceğin yazarlarının yetiştirilmesi” olarak belirlenmiştir (Aydın Valiliği, 2012, s.3). Masal ve efsane anlatma yarışması, tiyatro yarışması ve şenliği, kamu kuruluşlarında ve ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okuma saati uygulaması gibi pek çok etkinliği kapsayan bu proje kapsamında Aydın’daki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıklarını belirlemenin önemli olduğuna karar verilmiştir.

Böylece öğrencilerimizin okuma ve yazma profilinin ortaya çıkarılabileceği; elde edilecek bulgular ışığında başta öğretmenler olmak üzere milli eğitim sisteminin her kademesindeki karar alıcı ve yöneticiler için öğrencilerimizi geliştirmeye yönelik öneriler geliştirilebileceği düşünülmüştür.

Araştırmayla Aydın Merkez ilçede 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde okuyan ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıf öğrencileri dışındaki öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Aydın’da Merkez ilçedeki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlayan tarama modeline göre desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmayla, var olan durum kendi koşulları içinde, var olduğu şekliyle betimlenmeye (Karasar, 2007; 77) çalışılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2011-2012 Öğretim Yılı bahar döneminde Aydın Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8.; ortaöğretim okullarında 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Kapsam dışında bırakılan öğrencilerin (ilköğretim 1, 2, 3. sınıf öğrencileri) henüz çok küçük olmaları nedeniyle 1. Anket sorularını anlayıp yanıtlamakta zorluk çekecekleri 2.Okuma ve yazma alışkanlığından söz etmek için çok erken olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın örnekleme için tüm okullardan öğrenci almak amaçlanmıştır. Evrenden örneklem çekmede oranlı tabakalı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Okullardan örnekleme girecek öğrenci sayısını belirlerken şöyle bir yöntem izlenmiştir: Ortaöğretim ve ilköğretim öğrencileri ayrı tabakalar olarak düşünülmüş ve her tabakanın içindeki her okulun öğrencileri de ayrı tabakalar olarak ele alınmıştır. Ayrıca her bir sınıf düzeyi de ayrı tabakalar olarak kabul edilmiştir. Böylece her tabakadan her alt evren, örneklemede temsil edilmiştir (Balci, 2010; 95). Önce her okulun evrendeki temsil oranı saptanmış, ele alınan okuldaki sınıf düzeylerinin o okuldaki oranı belirlenerek her sınıf düzeyinden kaç öğrenci alınacağı hesaplanmıştır. Çalışma evreni 16570 ilköğretim, 16695 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. % 95 güven

aralığında her iki alt evrenden de 376'şar öğrencinin örnekleme alınması gerekmektedir. Ancak okulların her birinin toplam içindeki ve sınıf düzeylerinin okul içindeki oranları dikkate alınarak yapılan hesaplamada bu sayı yükselmiş ve toplam 1413 öğrencinin örnekleme alınması planlanmıştır. Örnekleme için 690 lise öğrencisi ve 723 ilköğretim öğrencisi olmak üzere 1413 öğrenci belirlenmiştir.

Hatalı doldurma olasılığı dikkate alınarak 1500 anket uygulanmış, bir lisede anketler sağlıklı çoğaltıldığı (bazı soruların bazı seçenekleri fotokopide çıkmamış, dolayısıyla öğrenciler o seçeneklerle karşılaşmamıştır) için o okula ait 83 anket tümüyle araştırmadan çıkarılmıştır. 41 anket de çok eksik doldurulduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 1376 anket değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için kullanılan anket Yengin Sarpkaya tarafından geliştirilmiştir. Adnan Menderes Üniversitesinde görev yapan bir doçent, iki yardımcı doçent, bir öğretim görevlisi; sosyal bilimler lisesinde görev yapan bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden uzman görüşü alınarak ankete son şekli verilmiştir.

Araştırmanın Bulguları

Aşağıda okuma ve yazma alışkanlığına ilişkin sorularla elde edilen bulgular tablolar halinde özetlenmiştir. Ankette yöneltilen her bir soruya verilen yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını içeren tablolar ve tablonun altında da tabloya ilişkin özet bulgu yer almaktadır. Yalnız ki-kare testi sonunda p değeri .05'in altında olan bulgulara ait tablolar verilmiş diğerleri hakkında kısa açıklama yapılmakla yetinilmiştir.

Okumaya İlişkin Bulgular

Okul kütüphanesinden yararlanma sıklığına ilişkin bulgular

Öğrencilerin okul kütüphanesinden yararlanma sıklığının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan ki-kare analizine bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okul kütüphanesinden yararlanma sıklığının okul türüne göre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Okul Türüne Göre Okul Kütüphanesinden Yararlanma Sıklığı (%)

Okul türü	Her gün	Haftada bir kez	Ayda iki kez	Ayda birden daha az	Yararlanmıyorum	Okulumuzda kütüphane yok	Toplam
İlköğretim	5,3	26,7	10,0	5,4	32,8	19,8	100
Genel Lise	3,9	6,6	18,2	8,3	56,7	6,3	100
Meslek Lisesi	3,5	14,5	18,0	7,4	46,5	10,2	100
Toplam	4,6	19	13,7	6,5	41,8	14,4	100

N=1360 df=10 $X^2 = 146.621$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin okul kütüphanesinden yararlanma sıklığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablo 1'e göre her gün ya da haftada bir kez kütüphaneden yararlanma oranı ilköğretimde en yüksek, genel lisede ise en düşük düzeydedir. Buna paralel olarak kütüphaneden yararlanmama oranı açınsından da en düşük oran ilköğretimde en yüksek oran genel lisededir. Genel lisede öğrencilerin yarısından fazlası okul kütüphanesinden yararlanmamaktadır. Örneklemeye alınan tüm öğrencilerin % 41.8'i okul kütüphanesinden hiç yararlanmadığını belirtmiştir. Okulunda kütüphane olmadığını belirtenler de düşünüldüğünde öğrencilerimizin yarısından fazlasının okul kütüphanesinden yararlanmadığı görülmektedir.

Ders dışı kitap okumaya ilişkin bulgular

Tablo 2: Cinsiyete Göre Ders Dışı Kitap Okuyup Okumama (%)

Cinsiyet	Evet	Hayır	Toplam
Kız	98,4	1,6	100
Erkek	92,6	7,4	100
Toplam	96,0	4,0	100

N=1360 df=1 $X^2=28.437$ p= .000 p< .05

Ders dışı kitap okuyan öğrencilerin oranları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ders dışı kitap okuyan kız öğrencilerin oranı % 98.4 iken erkek öğrencilerin oranı %92.6 olarak bulunmuştur.

Tablo 3: Okul Türüne Göre Ders Dışı Kitap Okuyup Okumama (%)

Okul Türü	Evet	Hayır	Toplam
İlköğretim	97,3	2,7	100
Genel Lise	94,5	5,5	100
Meslek Lisesi	94,5	5,5	100
Toplam	96	4,0	100

N=1363 df=2 $X^2=7.045$ p= .030 p< .05

Ders dışı kitap okuyan öğrencilerin oranları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğrencilerinde bu oran hem genel liseden hem de meslek lisesinden daha yüksektir.

Okunacak kitabın nasıl elde edildiğine ilişkin bulgular

Tablo 4: Cinsiyete Göre, Okunacak Kitabın Nasıl Elde Edildiği (%)

Cinsiyet	Kütüphaneden alırım	Satın alırım	Tanıdıklardan alırım	Evdeki kitaplıktan alırım	Diğer	Toplam
Kız	15,8	49,4	16,2	12,8	5,7	100
Erkek	10,6	48,7	15,9	19,3	5,5	100
Toplam	13,7	49,1	16,1	15,5	5,7	100

N=1362 df=4 $X^2=15.725$ p= .003 p< .05

Öğrencilerin okudukları kitapları edinme biçimi cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okuyacağı kitabı kütüphaneden alan kızlar erkeklerden; evdeki kitaptan alan erkekler kızlardan daha fazladır. Her iki cinsiyette de satın alarak okuma, en yüksek oranda ve yarıya yakındır.

Tablo 5: Okul Türüne Göre, Okunacak Kitabın Nasıl Elde Edildiği (%)

Okul Türü	Kütüphaneden alırım	Satın alırım	Tanıdıklardan alırım	Evdeki kitaptan alırım	Diğer	Toplam
İlköğretim	14,6	49,7	9,1	19,9	6,7	100
Genel Lise	8,8	53,6	23,5	9,1	5,0	100
Meslek Lisesi	17,6	41,8	25,8	11,3	3,5	100
Toplam	13,6	49,2	16,0	15,5	5,6	100

N= 1365 df=8 $\chi^2 = 89.652$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin okudukları kitapları edinme biçimi açısından okul türüne göre istatistiksel olarak farklılık saptanmıştır. Kütüphaneden alma davranışı en yüksek oranda meslek lisesinde en düşük oranda ise genel lisededir. Diğer seçeneği dikkate alınmazsa ilköğretimde en yüksek oran satın alma, en düşük oran ise tanıdıklardan alma seçeneğindedir. Genel lisede en yüksek oran satın alma en düşük oran kütüphaneden alma; meslek lisesinde ise en yüksek oran yine satın alma en düşük oran evdeki kitaptan alma seçeneklerinde toplanmıştır. Okunacak kitabı kütüphaneden alma davranışının genel olarak % 13.6'da kaldığı görülmektedir.

Kitap okuma sıklığına ilişkin bulgular

Tablo 6: Cinsiyete Göre Kitap Okuma Sıklığı (%)

Cinsiyet	Neredeyse her gün düzenli olarak okurum.	Yaklaşık iki üç günde bir kez okurum.	Yaklaşık haftada bir kez okurum	Yaklaşık ayda bir iki kez okurum.	Pek okuduğum söylenemez	Toplam
Kız	53,5	31,2	8,3	4,4	2,6	100
Erkek	33,6	32,9	14,7	9,4	9,4	100
Toplam	45,3	31,9	11,0	6,4	5,4	100

N= 1369 df=4 $\chi^2 = 82.590$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin kitap okuma sıklığı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her gün düzenli olarak kitap okuyan kızların oranı erkeklerden fazladır. Kızların % 53.5'i, erkeklerin %33.6'sı her gün okumaktadır. Yaklaşık ayda bir iki kez okuyan ya da pek okumayan kız öğrenciler %7 iken bu iki seçeneği işaretleyen erkeklerin oranı %18.8'dir. Genel olarak değerlendirildiğinde her gün düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin oranı % 50'yi bulmamaktadır.

Tablo 7: Okul Türüne Göre, Kitap Okuma Sıklığı (%)

Okul Türü	Neredeyse her gün düzenli olarak okurum.	Yaklaşık iki üç günde bir kez okurum.	Yaklaşık haftada bir kez okurum	Yaklaşık ayda bir iki kez okurum.	Pek okuduğum söylenemez	Toplam
İlköğretim	54,5	31,4	9,6	1,9	2,7	100
Genel Lise	33,7	32,9	12,7	12,7	8,0	100
Meslek Lisesi	34,7	31,7	13,1	10,8	9,7	100
Toplam	45,3	31,9	11,1	6,4	5,4	100

$N=1372$ $df=8$ $X^2 = 112.659$ $p=.000$ $p<.05$

Öğrencilerin okuma sıklığı, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğrencilerinin %54.5'i *neredeyse her gün okurum* derken bu oran genel lisede % 33.7, meslek lisesinde %34.7'dir. *Yaklaşık olarak ayda bir iki kez okurum* ya da *pek okuduğum söylenemez* seçeneklerinin toplamları açısından bakıldığında ilköğretimde bu oran %4.6 iken meslek lisesinde %11.8, genel lisede %20.7'dir. Düzenli okuma oranının ilköğretimde en yüksek, genel lisede en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Kendini düzenli bir okur olarak görmeye ilişkin bulgular

Tablo 8: Cinsiyete Göre, Kendini Düzenli Bir Okur Olarak Görme (%)

Cinsiyet	Evet	Fena değil	Hayır	Toplam
Kız	49,0	44,0	7,0	100
Erkek	30,6	51,2	18,2	100
Toplam	41,4	47,0	11,6	100

$N=1367$ $df=2$ $X^2 = 66.701$ $p=.000$ $p<.05$

Kendini düzenli bir okur olarak görüp görmeme, öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kızların %49'u kendini düzenli bir okur olarak görürken erkeklerde bu oran %30.6'dır. Bu duruma paralel olarak *kendini düzenli bir okur olarak görüyor musun* sorusuna *hayır* diyenlerin oranı erkeklerde daha yüksektir. Erkeklerin %18.2'si hayır demişken kızların %7'si bu seçeneği işaretlemiştir. Genel olarak öğrencilerin % 41.4'ü düzenli bir okur olduğunu düşünmektedir.

Tablo 9: Okul Türüne Göre, Kendini Düzenli Bir Okur Olarak Görme (%)

Okul Türü	Evet	Fena değil	Hayır	Toplam
İlköğretim	54,5	40,2	5,3	100
Genel Lise	26,9	53,5	19,7	100
Meslek Lisesi	23,6	57,4	19,0	100
Toplam	41,4	46,9	11,7	100

N= 1370 df=2 $X^2 = 143.004$ p= .000 p< .05

Kendini düzenli bir okur olarak görüp görmeme, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğrencilerinin % 54.5'i kendini düzenli bir okur olarak görürken ikinci sırada %26'9 ile genel lise, üçüncü sırada %23.6 ile meslek lisesi yer almaktadır.

Dergi okuma alışkanlığına ilişkin bulgular

Tablo 10: Cinsiyete Göre Dergi Okuma Alışkanlığı (%)

Cinsiyet	Evet, yaklaşık haftada bir kez	Evet, yaklaşık ayda bir kez	Evet, yaklaşık yılda bir iki kez	Hayır	Toplam
Kız	38,4	38,1	8,8	14,7	100
Erkek	35,9	32,0	9,0	23,0	100
Toplam	37,4	35,6	8,9	18,1	100

N= 1369 df=3 $X^2 = 16.672$ p= .001 p< .05

Öğrencilerin dergi okuma alışkanlığı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kızlarda dergi okuyanların oranı erkeklerdekine göre daha fazladır. Kızların %38.4'ü haftada bir kez dergi okurken erkeklerde bu oran %35.9'dur. Buna paralel olarak dergi okumayan erkeklerin oranı %23 iken kızların oranı % 14.7'dir. Genel olarak öğrencilerin % 37.4'ü haftada bir kez dergi okumaktadır.

Tablo 11: Okul Türüne Göre Dergi Okuma Alışkanlığı (%)

Okul Türü	Evet, yaklaşık haftada bir kez	Evet, yaklaşık ayda bir kez	Evet, yaklaşık yılda bir iki kez	Hayır	Toplam
İlköğretim	37,9	32,5	6,9	22,6	100
Genel Lise	31,8	44,5	12,7	11,0	100
Meslek Lisesi	44,0	31,7	9,3	15,1	100
Toplam	37,5	35,5	8,9	18,1	100

N= 1372 df=6 $X^2 = 46.344$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin dergi okuma alışkanlığı okul türüne göre istatistiksel olarak değişmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin % 44'ü *yaklaşık haftada bir kez* dergi okuduğunu belirtirken bu oran ilköğretimde % 37'9, genel lisede %31.8'dir. En yüksek oran meslek lisesinde en düşük oran genel lisededir. Okumadığını belirtenlerin oranlarına bakıldığında ise en düşük oran genel lisededir.

Gazete okuma alışkanlığına ilişkin bulgular

Tablo 12: Cinsiyete Göre Gazete Okuma Alışkanlığı (%)

Cinsiyet	Evet her gün	Evet yaklaşık iki günde bir	Evet yaklaşık haftada bir	Evet ama nadiren okurum (ayda yılda bir)	Hayır	Toplam
Kız	13,9	24,4	24,2	26,9	10,6	100
Erkek	23,0	27,1	22,5	17,2	10,1	100
Toplam	17,7	25,5	23,5	22,9	10,4	100

$N=1367$ $df=5$ $X^2 = 30.533$ $p=.000$ $p<.05$

Öğrencilerin gazete okuma alışkanlığı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkeklerin % 50.1'i *her gün* ya da *iki günde bir* gazete okurken bu oran kızlarda % 38.3'e düşmektedir. Nadiren okuyan ya da okumayanların oranı kızlarda % 37.5 iken, bu oran erkeklerde % 27.3'tür. Gazete okuma alışkanlığı olan erkeklerin oranı kızlardan daha yüksektir. İlk iki seçenek dikkate alındığında genel olarak öğrencilerin % 43,2'si her gün ya da iki günde bir gazete okumaktadır.

Tablo 13: Okul Türüne Göre Gazete Okuma Alışkanlığı (%)

Okul Türü	Evet her gün	Evet yaklaşık iki günde bir	Evet yaklaşık haftada bir	Evet ama nadiren okurum (ayda yılda bir)	Hayır	Toplam
İlköğretim	13,5	24,0	24,5	23,9	14,1	100
Genel Lise	24,6	27,1	21,8	21,8	4,7	100
Meslek Lisesi	20,5	27,9	22,5	21,7	7,4	100
Toplam	17,7	25,5	23,4	22,9	10,4	100

$N=1370$ $df=8$ $X^2 = 45.300$ $p=.000$ $p<.05$

Öğrencilerin gazete okuma alışkanlığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. En yüksek gazete okuma oranı genel lisede, en düşük oran ilköğretimdedir. Her gün gazete okuduğunu belirten öğrencilerin oranı genel lisede % 24.6, meslek lisesinde % 20.5, ilköğretimde % 13.5'tir. *Gazete okuyor musunuz* sorusuna ilköğretim öğrencilerinin % 14.1'i *hayır* derken bu oran genel lisede % 4.7'ye düşmektedir.

Tablo 14: Cinsiyete Göre Gazetede En Çok Okunan Bölüm (%)

Cinsiyet	Güncel yurt ve dünya haberleri	Köşe yazıları	Ekonomi ile ilgili yazılar	Magazin, trafik haberleri	Sporla ilgili yazılar	Diğer	Okumuyorum	Toplam
Kız	38,2	11,3	1,4	27,7	4,9	5,9	10,7	100
Erkek	31,2	7,2	2,5	4,7	42,1	5,6	6,8	100
Toplam	35,3	9,6	1,8	18,2	20,2	5,8	9,1	100

N= 1356 df=6 $X^2 = 338.951$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin gazetede en çok okudukları bölüm, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kızların yanıtları en yüksek oranda *güncel yurt ve dünya haberleri* seçeneğinde; erkeklerin yanıtları ise en yüksek oranda *sporla ilgili yazılar* seçeneğinde toplanmıştır. Kızların % 38.2'si en çok güncel yurt ve dünya haberlerini okumaktadır; erkeklerin % 42.1'i sporla ilgili yazıları okumaktadır.

Tablo 15: Okul Türüne Göre Gazetede En Çok Okunan Bölüm (%)

Okul Türü	Güncel yurt ve dünya haberleri	Köşe yazıları	Ekonomiyle ilgili yazılar	Magazin, trafik haberleri	Sporla ilgili yazılar	Diğer	Okumuyorum	Toplam
İlköğretim	32,2	7,4	2,3	16,8	22,5	5,8	13,0	100
Genel Lise	41,8	11,9	0,8	18,6	17,7	5,5	3,6	100
Meslek Lisesi	34,7	12,4	1,9	21,6	17,8	6,2	5,4	100
Toplam	35,20	9,6	1,8	18,2	20,3	5,8	9,1	100

N= 1359 df=12 $X^2 = 51.562$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin gazetede en çok okudukları bölüm onların okudukları okul türüne göre istatistiksel olarak değişmektedir. Güncel yurt ve dünya haberlerini okuma oranı en yüksek düzeyde genel lisede, en düşük düzeyde ilköğretimde görülmektedir. Sporla ilgili yazıları okuma açısından ise en yüksek oran ilköğretimde görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin % 35.2'si güncel yurt ve dünya haberlerini, % 20.3'ü sporla ilgili yazıları, % 20.3'ü magazin-trafik haberlerini, % 9.6'sı köşe yazılarını okumaktadır. Öğrencilerin gazetede en az okudukları bölüm ekonomiyle ilgili yazılardır. Öğrencilerin % 2'den daha azı bu bölümü okumaktadır.

Okuma konusunda etkilenilen kişiye ilişkin bulgular

Öğrencilerin okuma konusunda en çok etkilendikleri kişiler açısından cinsiyetlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 16: Okul türüne göre öğrencilerin okuma konusunda en çok etkilendiği kişi (%)

Okul Türü	Öğretmenler	Baba	Anne	Abla/ağabey/kardeş	Tanıdıklar	Diğer	Hiç kimseden	Toplam
İlköğretim	49,7	11,4	14,5	8,8	5,1	2,8	7,7	100
Genel Lise	22,1	12,0	14,2	12,6	14,8	6,4	17,9	100
Meslek Lisesi	38,5	7,4	12,5	10,5	12,1	6,2	12,8	100
Toplam	40,3	10,8	14,0	10,1	9,0	4,4	11,4	100

N= 1354 df=12 $X^2 = 113.414$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin okuma konusunda etkilendikleri kişi açısından okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Genel olarak üç okul türünde de en çok etkilenen kişiler öğretmenler olmakla birlikte ilköğretimde öğretmenlerden etkilenen öğrencilerin oranı % 49.7, meslek lisesinde %38.5, genel lisede %22.1 düzeyindedir. Hiç kimseden etkilenmedim diyenler genel lisede diğer okullara göre daha yüksek orandadır. Etkilenen kişi açısından ilk üç sırayı ilköğretimde *öğretmenler, anne, baba*; genel lisede *öğretmenler, tanıdıklar, anne*; meslek lisesinde ise *öğretmenler, anne, tanıdıklar* almaktadır.

Okumama nedenlerine ilişkin bulgular

Tablo 17: Cinsiyete Göre Okumama Nedenleri (%)

Cinsiyet	Kitap satın almakta parasal olarak zorlanıyorum	Dersler/SBS LYS gibi sınavlar zamanımı alıyor	Televizyon zamanımı alıyor	Bilgisayar zamanımı alıyor	Kitap okuma alışkanlığım yok	Okul, okumaya teşvik etmiyor	Diğer	Yeterli okuyorum	Toplam
Kız	10,1	41,2	4,5	2,4	3,6	1,7	1,3	35,3	100
Erkek	8,6	42,6	5,2	3,9	10,1	0,6	2,0	27,0	100
Toplam	9,5	41,8	4,8	3,0	6,2	1,2	1,6	31,9	100

N= 1321 df=7 $X^2 = 36.520$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin okumama nedenleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yeterli okuduğunu düşünen kızların oranı erkeklerden fazladır. Kızların % 35.3'ü, erkeklerinse %27'si yeterli okuduğunu düşünmektedir. Yeterli okumadığını düşünenlerde okumama nedenlerinin ilk üçü sırayla, kızlarda; *1.dersler/ SBS, LYS gibi sınavlar zamanımı alıyor, 2.kitap satın almakta parasal olarak zorlanıyorum, 3.televizyon zamanımı alıyor* biçiminde iken erkeklerde *1.dersler/ SBS, LYS gibi sınavlar zamanımı alıyor, 2.kitap okuma alışkanlığım yok, 3.kitap satın almakta parasal olarak zorlanıyorum, biçimindedir.*

Yazmaya İlişkin Bulgular

Aşağıda öğrencilerin yazma alışkanlığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Cinsiyete ve okul türüne ilişkin yapılan ki-kare analizlerinde .05 düzeyinde anlamlı farkın bulunduğu bulgular tablolarla verilmiştir, anlamlı farkın bulunmadığı bulgular ise yalnız sözel açıklamalar yapılmıştır.

Günlük tutma alışkanlığına ilişkin bulgular

Tablo 18: Cinsiyete Göre Günlük Tutma Alışkanlığı (%)

Cinsiyet	Evet	Hayır	Toplam
Kız	43,1	56,9	100
Erkek	22,6	77,4	100
Toplam	34,7	65,3	100

N= 1139 df=1 $X^2 = 51.346$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin, öğretmenleri ödev olarak vermediği zaman da günlük tutup tutmadıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Günlük tutan kızların oranı % 43.1 iken erkeklerin oranı % 22.6'dır. Kızlarda günlük tutma alışkanlığı olanlar erkeklere göre çok daha fazladır.

Tablo 19: Okul Türüne Göre Günlük Tutma Alışkanlığı (%)

Okul Türü	Evet	Hayır	Toplam
İlköğretim	40,7	59,3	100
Genel Lise	23,2	76,8	100
Meslek Lisesi	32,6	67,4	100
Toplam	34,7	65,3	100

N= 1142df=2 $X^2 = 25.573$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Günlük tutma alışkanlığı, en fazla ilköğretimde, en az genel lisede görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin % 40.7'si, meslek lisesi öğrencilerinin % 34.7'si, genel lise öğrencilerinin ise % 23.2'si, öğretmenleri ödev olarak vermediği zamanlarda da günlük tutmaktadır.

Şiir yazma alışkanlığına ilişkin bulgular

Tablo 20: Cinsiyete Göre Şiir Yazma Alışkanlığı (%)

Cinsiyet	Evet	Hayır	Toplam
Kız	45,4	54,6	100
Erkek	32,9	67,1	100
Toplam	40,3	59,7	100

N= 1262 df=1 $X^2 = 19.788$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin öğretmenleri ödev olarak vermediği zaman da şiir yazıp yazmadıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Şiir yazma alışkanlığı olan kızların oranı % 45.4 iken erkeklerin oranı % 32.9'dur. Kızlarda şiir yazma alışkanlığı olanlar erkeklere göre daha fazladır.

Tablo 21: Okul Türüne Göre Şiir Yazma Alışkanlığı (%)

Okul Türü	Evet	Hayır	Toplam
İlköğretim	46,3	53,7	100
Genel Lise	33,3	66,7	100
Meslek Lisesi	30,4	69,6	100
Toplam	40,2	59,8	100

N= 1265 df=2 $X^2 = 27.013$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin şiir yazma alışkanlığı, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Şiir yazma alışkanlığı, en fazla ilköğretimde, en az meslek lisesinde görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin % 46.3'ü, genel lise öğrencilerinin % 33.3'ü, meslek lisesi öğrencilerinin ise % 30.4'ü, öğretmenleri ödev olarak vermediği zamanlarda da şiir yazmaktadır.

Öykü yazma alışkanlığına ilişkin bulgular

Tablo 22: Cinsiyete Göre Öykü Yazma Alışkanlığı (%)

Cinsiyet	Evet	Hayır	Toplam
Kız	37,3	62,7	100
Erkek	23,8	76,2	100
Toplam	31,7	68,3	100

N= 1276 df=1 $X^2 = 25.893$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin öğretmenleri istemediği zaman da öykü yazma alışkanlığına ilişkin yanıtları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öykü yazma alışkanlığı olan kızların oranı % 37.3 iken erkeklerin oranı % 23.8'dir. Kızlarda öykü yazma alışkanlığı olanlar erkeklere göre daha fazladır.

Tablo 23: Okul Türüne Göre Öykü Yazma Alışkanlığı (%)

Okul Türü	Evet	Hayır	Toplam
İlköğretim	41,2	58,8	100
Genel Lise	23,1	76,9	100
Meslek Lisesi	15,2	84,8	100
Toplam	31,7	68,3	100

N= 1279 df=2 $X^2 = 72.030$ p=.000 p< .05

Öğrencilerin öykü yazma alışkanlığı, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öykü yazma alışkanlığı, en fazla ilköğretimde, en az meslek lisesinde görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin % 41.3'ü, genel lise öğrencilerinin % 23.1'i, meslek lisesi öğrencilerinin ise % 15.7'si, öğretmenleri ödev olarak vermediği zamanlarda da öykü yazmaktadır.

Yazmama nedenlerine ilişkin bulgular

Öğrencilerden yazmaya yeterli zaman ayırmadıklarını düşünüyorlarsa bunun kendilerine göre en önemli üç nedenini sıralamaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmaya yeterli zaman ayırmamalarıyla, bir başka deyişle, yazma alışkanlığının olmamasıyla ilgili nedenler, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 24: Okul Türüne Göre Yazmama Nedenlerine İlişkin Bulgular (%)

Okul Türü	Nasıl yazacağımı pek bilmiyorum	Yazmaya yeterince teşvik yok	Dersler/SBS LYS gibi sınavlar zamanımı alıyor	Televizyon zamanımı alıyor	Bilgisayar zamanımı alıyor	Diğer (yazınız)	Yazmaya yeterli zaman ayırmıyorum	Toplam
İlköğretim	18,1	6,9	28,0	5,8	1,5	4,1	35,6	100
Genel Lise	24,2	6,7	45,8	1,0	2,0	3,4	16,8	100
Meslek Lise	26,4	13,4	32,5	3,9	4,8	3,0	16,0	100
Toplam	21,2	8,1	33,2	4,3	2,2	3,7	27,3	100

N= 1213 df=12 $X^2 = 97.786$ p= .000 p< .05

Öğrencilerin yazmaya yeterli zaman ayırmamalarının nedeni, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yazmaya yeterli zaman ayırdığını düşünenler, ilköğretimde % 35.6, genel lisede 16.8, meslek lisesinde % 16'dır. İlköğretim öğrencilerinde yazma alışkanlığı daha yüksektir. Yeterince yazmama nedeni olarak her üç okul türünde de ilk üç neden 1. *Dersler/SBS LYS gibi sınavlar zamanımı alıyor* 2. *Nasıl yazacağımı pek bilmiyorum* 3. *Yazmaya yeterince teşvik yok biçiminde* sıralanmaktadır. Ancak derslerin ve sınavların çokluğundan yakınma oranı genel lisede (% 45.8), nasıl yazacağını bilmeme meslek lisesinde (% 26.4), yazmaya yeterince teşvikin olmaması meslek lisesinde (% 13.4) diğer okullara göre daha yüksek oranda belirtilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Aydın'da ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlığını cinsiyete ve okul türüne göre betimlemeye yönelik olan bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında bazı okullarda kütüphanenin olmadığı, var olan kütüphanelerden de yararlanmanın çok yaygın olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete göre *kütüphaneye gitme sıklığı* değişmemekte, ama *okuyacağı kitabı kütüphaneden alan kızların oranı* erkeklerden daha yüksek bulunmaktadır. İlköğretimde kütüphaneden yararlanma sıklığı diğer okullara göre en yüksek düzeyde, lisede ise en düşük düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin yaklaşık % 41'i kütüphaneden hiç yararlanmamaktadır. Öğrenciler genellikle, okuyacağı kitabı satın almaktadır. Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü adına ülke çapında 15 ilde yapılan bir araştırmada (Özdemirci, 1990, 154) da, okunan kitapların genellikle satın alındığı, kütüphaneye gitme alışkanlığının çok düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Eldeki araştırmaya göre okuyacağı kitabı kütüphaneden alanların oranı yaklaşık %13'tür. Okuyacağı kitabı kütüphaneden alanların oranı en yüksek meslek lisesinde, en düşük ise genel lisededir. Kütüphaneden yararlanma alışkanlığı olan öğrencilerin, olmayanlara göre daha başarılı olduğunu gösteren bir çalışmaya (Whietehhead, 2004,174) ulaşılabildiği için eldeki çalışmada kütüphaneden yararlanma alışkanlığının düşük olduğunun saptanması, araştırmacılar için kaygı verici bulunmuştur. Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü'nün (2011,13) Türkiye genelinde; Odabaş vd.nin (2008, 460) üniversite öğrencileri arasında yaptıkları araştırmalara göre katılımcılar genellikle kütüphaneye gitme gereksinimi duymamakta, kütüphaneye gitme alışkanlığı yetersizlik göstermektedir. Şahin'in (2007, 87) çalışmasına göre de kütüphane kullanıcıları yetersizdir ve kullanıcıların % 84'ü ilköğretim öğrencisidir. Eldeki çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin kütüphaneden daha çok yararlandıkları bulunmuştur. Bu fark, bu çalışmada okul ve halk kütüphanelerinin birlikte değerlendirilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Hem düzenli olarak kitap okuma hem de kendini düzenli bir okur olarak görme oranı kızlarda erkeklerden; ilköğretimde liselerden daha yüksektir. Esgin vd.nin (2000, 20-21), Odabaş vd.nin (2008, 446) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin okuma oranı oldukça düşük bulunmuştur. Yılmaz'ın (2009, 157) araştırmasında üniversite öğrencilerinde son sınıfa gidildikçe kitap okuma oranında düşme saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterli okumadığına (Mc Ninchand et al., 1990; Olsen et al., 1983;) ilişkin araştırma bulguları vardır. Alanyazındaki bu bulgularla eldeki araştırmanın bulguları, küçük öğrencilerin okuma konusunda daha olumlu bir düzeyde olduklarını düşündürmektedir.

Dergi okuma oranı kızlarda erkeklere göre, meslek lisesinde diğer okullara göre daha yüksektir. Gazete okuma oranı ise erkeklerde kızlara göre, genel lisede diğer okullara göre daha yüksektir. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı düzenli biçimde gazete okumaktadır. Kızlar, en çok güncel yurt ve dünya haberlerini ve ikinci sırada magazin/trafik haberlerini; erkekler ise en çok spor haberlerini, ikinci olarak yurt ve dünya haberlerini okumaktadır. Yılmaz'ın (2009,166) araştırmasına göre üniversite öğrencileri üst sınıflara doğru gittikçe daha fazla gazete okumaktadırlar ve gazetede sporla ilgili yazıları okuma oranı daha yüksektir. Gömleksiz'in (2004, 20); Can vd.nin (2010, 15), Balcı'nın (2009, 283), Aslan vd.nin (2009, 119) yaptığı çalışmalarda da kız öğrencilerin okuma alışkanlığının ve isteğinin erkeklere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Okuma konusunda öğrenciler en çok öğretmenlerinden daha sonra anneden ve üçüncü sırada babadan etkilenebilirler. Sıralama, ilköğretimde öğretmenler, anne, baba; genel lisede öğretmenler, tanıdıklar, anne; meslek lisesinde ise öğretmenler, anne, tanıdıklar biçimindedir. Öğretmenlerin rol model oldukları bilinmektedir. Yılmaz (2006, 1;), Şahiner'in (2005, 29) çalışmalarında öğretmenlerin; Yılmaz (2002, 447), Kolaç (2012, 19), Mc Ninch ve Steelmon'ın (1990, 205) çalışmalarında öğretmen adaylarının, Aslantürk'ün (2008, 70-80) araştırmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterince kitap okumadıkları; çoğunun okuma alışkanlıklarının iyi düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu durumda, öğrencilerin en çok öğretmenlerinden etkilendikleri bulgusundan hareketle, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma konusunda öğrencilerini olumlu yönde etkileyebilmek için okuma alışkanlıklarını gözden geçirip daha fazla okumaya yönelmeleri gerekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin aileden özellikle anneden etkilendikleri görülmektedir. Anneden etkilene bulgusu Güngör'ün (2009,145) benzer bulgusuyla desteklenir niteliktedir. Anne ve babanın etkisi, ailenin okuma alışkanlığını, çocuğunu yönlendirebilme yeterliğini gündeme getirmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmek için ailenin özellikle annenin çağdaş anlamda okuryazarlığı önem kazanmaktadır.

1970'lerin sonu ve 1980'lerde Amerika'da çağdaş aile okuryazarlık programları filizlenmeye başlamıştır. Bu durum, okuryazarlığa destek ve ilginin, çocuk, anne baba ve toplumun birlikte çalışmasıyla sağlanabileceği düşüncesine dayanmaktadır. Aile okuryazarlığı; 1.Çocuğun ilk öğrenmelerinin anne babadan büyük ölçüde etkilendiği 2. Anne babanın, çocuğun eğitsel başarısını sağlamak için kendi okuryazarlığını geliştirmesi gerektiği 3. Anne babanın çocuğun ilk ve en iyi öğretmenleri olduğu düşüncelerine dayanmaktadır (Watson, 2004, 25). Dolayısıyla da etkilenilen kişi açısından elde edilen bulgular oldukça anlamlıdır.

Öğrenciler yeterli kitap okumamalarının en önemli nedeni olarak *dersler/ SBS, LYS gibi sınavlar zamanını alıyor seçeneğini* işaretlemişlerdir. Kitap satın almakta zorlanma, kitap okuma alışkanlığının olmaması ve televizyon, diğer önemli nedenler arasında gösterilmiştir. Can vd.nin (2010, 14) çalışmalarında, okumayan öğrencilerin okumama nedenleri arasında ilk sırada ödevlerin gösterilmesi, bu bulguyla paralellik göstermektedir. Yine aynı çalışmada en çok okunan metin türü olarak ders kitaplarının belirtilmesi, dersler ve sınavlar nedeniyle okuyamama bulgusunu destekler niteliktedir. Oysa okuma alışkanlığı bireyin zihinsel olarak gelişmesi ve potansiyelini ortaya çıkarması için gereklidir. Ama okuma genellikle ders çalışmayla ve sıkıntıyla ilişkilendirilen; nadiren keyifli bir eğilim (Phillip, 2005) olarak algılanmaktadır.

Kızlar erkeklere, ilköğretim öğrencileri diğer okulların öğrencilerine göre daha fazla günlük tutmakta, şiir yazmakta ve öykü yazmaktadır. En düşük yazma oranı günlük için genel lisede, şiir ve öykü için meslek lisesinde bulunmuştur. Bulgulara göre kısaca hem okuma alışkanlığı olan kızlar hem yazma alışkanlığı olan kızlar, erkeklere göre daha fazladır. Bu bulgu, Baş ve Şahin'in (2012, 563) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaptıkları çalışmaya göre okumaya ilişkin tutumun yazma eğiliminin %66'sını açıkladığı; Phillips'in (2007) ve Jones'un (2008) çalışmalarındaki, kızların yazma alışkanlığının erkeklere göre daha yüksek ve yazma becerisinin de daha iyi olduğu bulgularıyla örtüşmektedir. Phillips'in (2007) çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerinin, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha çok yazma alışkanlığına sahip

olduğu bulunmuştur. Eldeki araştırmada lisede yazma alışkanlığının ilköğretime göre düştüğünün bulunması, bu bulguyla paralellik göstermektedir.

Yazmaya yeterince zaman ayırmamanın nedeni açısından cinsiyete göre bir fark bulunmazken okul türüne göre fark bulunmuştur. Nedenlerin ağırlıkları okullara göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte her üç okul türünde de ilk üç neden 1. *Dersler/SBS LYS gibi sınavlar zamanımı alıyor* 2. *Nasıl yazacağımı pek bilmiyorum* 3. *Yazmaya yeterince teşvik yok* biçiminde sıralanmaktadır. Eğitim sistemimizdeki sınav odaklı yaklaşımın sakıncaları bilinmektedir. Sınav odaklı yaklaşım öğrencinin önceliklerini değiştirmekte; öğrenci, okuma ve yazma çalışmalarındansa test çözmeye zaman ayırmaktadır. Diğer yandan öğrencinin nasıl yazacağını bilmemesinin ve yazma konusunda yeterince teşvik edilmemesinin de eğitim sistemimizdeki bu sınav odaklı yetiştirmeyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Öğretim programlarının yoğunluğu ve konuları belli bir sürede bitirme baskısı nedeniyle öğretmenlerin yazma ve okuma çalışmalarına yeterli zaman ayıramadıkları söylenebilir. Oysaki merkezi yerleştirme sınavlarında, çok kitap okuyan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu bilinen bir gerçektir. Kitap okuma alışkanlığı, hızlı okumayı ve okuduğunu anlamayı da beraberinde getirmektedir. Kitap okuyan kişilerde gelişen kavram zenginliği de bireylerde çok yönlü düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Hem okuma hem yazma alışkanlığının ilköğretimde daha yüksek, liselerde daha düşük olması eğitim sistemimizin sınav odaklı yapısıyla, lise öğrencilerinin hazırlanmak zorunda oldukları sınavların onlar için yaşamsal önemiyle yakından ilişkili olabilir.

Okuryazarlık bir insan hakkı, bireyin güçlenmesi için bir araç, toplum ve insanın gelişmesi için bir yoldur. Ayrıca eğitsel fırsatlar da okuryazarlığa bağlıdır (UNESCO, 2012). Okulda öğrenme, özellikle günümüzdeki sınıf öğretiminde büyük ölçüde okuduğunu anlamaya bağlıdır. Öğrenmenin oluşması etkili bir iletişimin varlığıyla, etkili iletişim de öğretim dilini etkili biçimde kullanabilmekle sıkı ilişki içindedir (Tekin, 1980, 21). Bu nedenle tüm okullarda hem kız hem erkek öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlığını geliştirmek öncelikler arasında olmak zorundadır. Öğrencinin yazma becerisini geliştirmek onun yazmaya daha fazla zaman ayırmasını sağlayabilir. Yazmayı öğretme konusunda yapılan deneysel çalışmalar, öğrencilere nasıl yazacaklarını öğretmek için sınanan çeşitli tekniklerin (Kropp, 2007; Jhonstone et al., 2002, Leavitt, 2008) öğrencilerin yazma becerilerini artırdığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, yapılan bir çalışmada (Tüfekçioğlu, 2010, 40) öğrencilerin yazma eğilimiyle yazma becerisi arasında ilişki bulunmamış ve uygulanan yazma çalışmalarının yazma potansiyelini harekete geçirmede yorucu olduğunu göstermiştir. Eldeki araştırmada öğrencilerin nasıl yazacağını bilmiyorum nedenini ikinci sırada ve önemli bir neden olarak göstermesi, etkisiz yöntem ve tekniklerin kullanılıyor olabileceğini de akla getirmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle, uygulamacılar için uzun vadede eğitim sisteminin merkezi sınav yükünün hafifletilmesi ve derslerin içeriklerinin azaltılması önerilebilir. Her okulun en kısa sürede mutlaka zengin bir kütüphaneye kavuşturulması ve öğrencilerin hem okul hem de il halk kütüphanesinden etkin biçimde yararlanmaları için kurumlar arası işbirliği yapılabilir.

Daha kısa vadede yapılabilecek olansa okullardaki okuma saati uygulamalarının yakından takip edilerek etkili biçimde sürdürülmesinin sağlanmasıdır. Öğretmenlerin kitap seçiminde öğrencilerine rehber olabilmeleri için yaş gruplarına uygun çok geniş kitap listeleri oluşturulabilir. Bu konuda, il milli eğitim, okullar ve üniversite işbirliği sağlanabilir ve sürekli hale getirilebilir.

Okullardaki Medya Okuryazarlığı derslerinde öğrencilerin bilinçli okur ve yazar olmaları için sistemli çalışmalar yapılabilir. Öğrencilere gazete ve dergi okuma, uygulamalı olarak gösterilebilir ve öğretilir.

Yazma konusunda öğrencilerin uygun tekniklerle yetiştirilmesi sağlanabilir. Öğrenci ürünlerinin okul, il ve ülke düzeyinde paylaşılması için dergiler, gazeteler, il panoları ve sanal siteler kullanılabilir, öğrenciler teşvik edilebilir.

Araştırmacılar için bu çalışmanın benzerlerini belli zaman aralıklarıyla yaparak karşılaştırmalar yapmaları önerilebilir. Okuma ve yazma konusunda öğrenciler dışındaki gruplarla çalışılabilir ve merkez ilçe dışındaki yerleşim yerlerinde araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- AKSAÇLIOĞLU, A. Gül; YILMAZ, Bülent. (2007). "Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi". **Türk Kütüphaneciliği**.21(1). ss.3-28.
- AKYOL, Hayati (2008). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ARSLAN, Yunus; ÇELİK, Zekeriya; ÇELİK, Eylem (2009). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi". **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 26, 2009, ss. 113-124.
- ASLANTÜRK, Elif (2008).**Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması**. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AŞICI, Murat (2009). "Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık". **Değerler Eğitimi Dergisi**. 7(17). ss 9-28.
- AYDIN VALİLİĞİ (2012). Aydın Valiliği Aydın Okur Aydın Yazar Projesi Sonuç Raporu.
- BALCI, Ahmet (2009). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları". **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 6(11). ss.265-300.
- BALCI, Ali (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BALCI, Velittin (2003). "Ankara'daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılmalarının Araştırılması." **Milli Eğitim Dergisi**, Bahar, Sayı: 158, ss.161-173.
- BAŞ, Gökhan; ŞAHİN, Cemil (2012). "İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki." **Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic**. 7(3), Summer 2012, pp.555-572, http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1505080312_30Ba%C5%9F%20G%C3%B6khan-Cemil%20%C5%9Eahin_S-555-72.pdf,7Ekim 2012.
- BAŞARAN, Mustafa; ATEŞ, Seyit (2009). "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi." **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 29(1). ss.73-92

- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (2004). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BLOOM, Benjamin S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çev. Durmuş Ali Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- BOZKURT, N. ve SERİN, O. (2003). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler", **Eğitim Araştırmaları**, Yaz 2003, Yıl: 4, Sayı: 12. ss.148-157.
- CAN, Remzi; TÜRKYILMAZ, Mustafa; KARADENİZ, Abdulkerim (2010). "Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları" **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(3), Aralık 2010, ss.1-21. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt11Sayi3/JKEF_11_3_2010_1-21.pdf .7 Ekim 2012.
- DEMİREL, Özcan (1999). **Türkçe Öğretimi**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- ESGİN, Ali ve KARADAĞ, Özay (2000). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı". **Popüler Bilim**. Eylül 2000, ss.19-23.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2004). "Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)", **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (1), ss. 1-21.
- GÜNEŞ, Firdevs. (2009). **Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma**. Nobel. Ankara.
- GÜNGÖR, Elif (2009). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- <http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf>(2010). "PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Raporu", MEB EARGED, 30 Kasım 2012.
- <http://home.comcast.net/~helfman123/eportfolioHTML/Evidence/a1.pdf>. "Literacy and the American Libraries – An Overview", Malka HELFMAN. 12 Kasım 2012.
- http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/emine_kolac_okuyucu_profilleri.pdf. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuyucu Profilleri", Emine KOLAÇ, 2 Kasım 2012.
- <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55.yoneticici-ozetipdf.pdf?0>"Türkiye Okuma Kültürü Haritası", 28 Haziran 2011.
- <http://www.pngbuai.com/000general/libraries/literacy-services/READRAB.pdf>, (2005). "The Reading Habit–A Missing Link Between Literacy and Libraries", Angela PHİLLİP 15 Mayıs 2012.
- <http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/literacy-day/> "Literacy and Peace", 1 Temmuz 2012.
- <http://search.proquest.com/docview/89284149/13B4667F8679882868/1?accountid=15331> (2008). "Improving The Writing Skills of Sixth Grade English Language Learners With and Without Learning Disabilities: An Integrated Model Approach", Kimberly A. LEAVİTT, 25 Kasım 2012.
- <http://psycnet.apa.org/journals/edu/94/2/305/> (2002). "Effects of Repeated Practice and Contextual-Writing Experiences on College Student's Writing Skills", Karla M. JHONSTONE,; Hollis ASHBAUGH,; Terry D. WARFIELD, 28 Kasım 2012.
- <http://search.proquest.com/docview/304850783> (2007). "Why Do We Always Have To Write So Much?": Improving Writing Skills by Focusing on Topic Sentences In An 8th Grade U.S. History Class. Sara KROPP, 25 Kasım 2012.
- <http://search.proquest.com/docview/304716384/13B4662D37536C004D1/1?accountid=15331> (2007). "Writing Behaviors and Attitude: A Survey of Writing Process Behaviors, Self-Efficacy, Writing Achievement, and Writing Preferences of Sixth, Seventh, and Eighth Grade Students", Wanda C. PHİLLİPS, 27 Kasım 2012.
- <http://search.proquest.com/docview/194054415/13B46C29D35FD87327/1?accountid=15331> (2008). "Measures of writing skills as predictors of high stakes assessments for secondary students", Kaen A. JONES, 25 Kasım 2012.

- KARAKOÇ, Mehmet (2005). **Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- KESKİNKILIÇ, Kadir (2002). **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MCNİNCH, George W.; STEELMON, Peggy (1990). "Perceived Reading Status of Teacher Education Students." **Reading Improvement**, Fall, 27 (3), pp.203-206.
- ODABAŞ, Hüseyin; ODABAŞ, Z. Yonca; POLAT, Coşkun (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği", **Bilgi Dünyası**, 9(2), ss. 431-465.
- OLSEN, Mary W.; GILLIS, Marguerite (1983). *Teaching Reading Study Skills and Course Content to Preservice Teachers*. **Reading World**, December, 23 (2), pp.124-133.
- ÖNCÜL, Remzi (2000). **Eğitim ve Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3410, İstanbul.
- ÖZDEMİR, Emin (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı Okuma ve Metin İnceleme**, Anadolu Üniversitesi Yayın No: 396, Eskişehir.
- ÖZDEMİR, Fahrettin (1990). "Niçin Az Okuyoruz? Kamuoyu Araştırması Sonuçlandı", **Türk Kütüphaneciliği**, 4 (3). ss.154-155.
- SALLABAŞ, M. Eyyüp(2008). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Güz 2008, 9(16), ss.141-155.
- SEVMEZ, Hasan (2009). **Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (SÜ Eğitim Fakültesi Örneği)**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TEKİN, Halil. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Mars Matbaası. Ankara.
- TEMUR, Turan. (2001). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TÜFEKÇİOĞLU, Burak (2010). "Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Dil Dergisi**, 149, ss.30-45.
- ÜNAL, Emre (2010). "An Analysis of The writing dispositions of Fourth and Fifth Grade Elementary School Pupils". **Education**,131(2), 319-330.
- WATSON, JinxStapleton (2004). "Family Literacy: Support for Young Readers and Their Parents", **School Library Media Activities Monthly**, 20(8), pp.24-26
- YILMAZ, Bülent (1989). "Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine", **Türk Kütüphaneciliği**, (3)1, ss. 48-53.
- _____ (1995). "Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma". **Türk Kütüphaneciliği**, 9(3), ss.325-336
- _____ (2002). "Ankara'da İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma". **Türk Kütüphaneciliği**. 16(4), ss.441-460.
- YILMAZ, Mehmet (2009). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir İnceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Örneği)". **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3(37),ss. 144-167.
- YILMAZ, Z. Aydın (2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı". **İlköğretim Online**, 5(1), ss.1-6.<http://ilkogretim-online.org.tr>. 12 Kasım 2012.

ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS' READING AND WRITING HABITS: AYDIN SAMPLE¹

Pınar YENGİN SARP KAYA *
Ayşe ELİTOK KESİCİ **

Abstract

The aim of this research is to determine reading and writing habits of primary and high school students in 2011-2012 academic years spring semester in Aydın city centre. The sampling is composed of 1376 students. According to the findings, it is determined that some schools do not have libraries, in the schools having a library the rate of getting benefit from the library is not common. The rate of the girls getting books from libraries is higher than boys and the frequency of getting benefit from the libraries in primary schools is higher than the other schools. In general %41 of the students don't use the libraries. The rate of describing himself or herself as regular readers is higher on behalf of girls than boys; on behalf of primary schools than high schools. The rate of reading magazines is higher on behalf of boys than girls; on behalf of general high schools than the other schools. Students are most impressed by their teachers, secondly by their mothers and thirdly by their fathers. Students indicate the most important reasons of not reading books adequately are "lessons/the exams that taking too much time like SBS, LYS". Girls keep diary, write poems and write stories more than boys and also primary school students do more than the other students do. The most important three reasons of not writing are; 1. lessons/the exams that taking too much time like SBS, LYS; 2. Not knowing how to write; 3. There is not adequate encouragement for writing.

Key Words: Reading habits, writing habits, literacy, students, primary school, high school

¹ A part of this research was presented orally in The 21th National Educational Sciences Congress in Marmara University Atatürk Faculty of Education on September 12- 14, 2012.

* Yrd. Doç. Dr.; Adnan Menderes University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

** Yrd. Doç. Dr.; Adnan Menderes University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, Curriculum and Instruction Programmes

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILARINDAKİ SÖZ DİZİMİ İLE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN BELİRLENEN 100 TEMELESER LİSTESİNDE YER ALAN KİTAPLARDAKİ SÖZ DİZİMLERİNİN KARŞILASTIRILMASI-KİLİS ÖRNEĞİ*

Mustafa TENEKECİ**

Özet

Bu çalışmada Kilis şehir merkezinde on ayrı ilköğretim okulundaki 6. sınıf öğrencilerinin yazılarından 1529 cümle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için belirlenen “100 Temel Eser” listesinde yer alan 10 kitaptan da 1529 cümle olmak üzere toplam 3058 cümle söz dizimi açısından incelenerek edebi söz dizimimizle öğrencilerimizin söz dizimi karşılaştırılmıştır. 3058 cümlede 151’i ortak olmak üzere toplam 462 farklı cümle kalıbı kullanımı tespit edilmiştir. Çalışmada çeşitli açılardan karşılaştırılan, “100 Temel Eser” listesinden seçilen kitaplardaki cümleler ile İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılarındaki cümlelerde kullanılan sözcüklerin listelenmesi ve kullanım frekanslarının belirlenmesi yönüyle de ilköğretim 6. sınıf seviyesi için öğrencilerin etkin olarak kullandıkları sözcüklerin belirlenmesi ve bunların kendileri için önerilmiş kitaplardaki sözcükler ile karşılaştırılması, öğrencilerin sözcük hazineleri hakkında da önemli bir veri sağlamaktadır. Çalışma sonucunda 100 Temel Eser Listesinden seçilen kitaplar ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin söz dizimlerinin birçok açıdan benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu yönleriyle çalışma, Türkçenin yapı sağlamlığını ve zenginliğini açığa çıkaran çalışmalardan biri olmuştur.

Anahtar Sözcükler: 100 Temel Eser, eğitim, Türkçe, söz dizimi, cümle

Giriş

Problem Durumu

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, “Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk Dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, sayı:14573)” ifadesi ile dilin bu işlevini yerine getirmesini sağlamak için gerekli tedbirleri alma görevi Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir.

* Bu çalışmada 2011 yılında Mustafa TENEKECİ tarafından hazırlanan aynı adlı yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.

** Gazi İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni, Şanlıurfa

Milli Eğitim Bakanlığı bu görevi yerine getirmek için bugüne kadar çeşitli faaliyetler yürütmüştür. Bunlardan biri de 2004 yılında ortaöğretim okulları için 2005 yılında ise ilköğretim okulları için "100 Temel Eser" listeleri oluşturmaktır.

"Dil günden güne şekillenmektedir. Bu şekillenme sırasında dili yansıtmada kullanılan yazılı anlatım düşüncelerin cümleler halinde sıralanışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Türkan, 2006:1)." "Anlamalı dil birlikleri olan kelimelerin, kelime gruplarının, çeşitli yardımcı öğelerin ve çekim eklerinin bir düzen içinde belli kurallara göre bir araya getirdikleri karmaşık dizi, cümleyi oluşturur (Zülfikar vd., 2003:153)." Buna söz dizimi diyoruz. Bu anlamda kişilerin gerek yazılı gerek sözlü olsun söz dizimlerini sözcük hazineleri etkiler. "Dünyada ve Türkiye'de ana dili eğitiminde kullanılan ders kitaplarına; kelime sayısı, kavram sayısı ve kelime hazinesi açısından bakıldığında ilginç sonuçlarla karşılaşmaktadır. Türkiye'de ana dili eğitiminde kullanılan ders araç gereçlerinde öğrencilere öğretilen kelime ve kavram sayısı diğer ülkelere oranla oldukça düşüktür (Özbay ve Melanlıoğlu 2008:40-41; Akdoğan, 1999'dan aktararak)." "Bu durum Türk öğrencilerin, kavramsal yönden gelişimine yeterli kadar önem verilmediğini göstermektedir. Kavramsal yönden eksik olan bireyler kendilerini iyi ifade edememekte hatta anlatılanları dahi tam anlayamamaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008:40-41)." Bu durumu değiştirmesi de amaçlanan 100 Temel Eser uygulaması tanıtım toplantısında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, bu konuda şu açıklamayı yapmıştır: "'Türk milli eğitiminin en büyük problemlerinden birisi çocuklarımızın ilköğretim çağından itibaren kendi ana dillerini çok iyi öğrenmemeleri ve onlara öğretilmemesidir. Yeni müfredatımızda bu sıkıntıyı giderme hedefi konmuştur. Bunun için ciddi çalışmalarımız var. Ne yapıp edip çocuklarımıza kendi ana dillerini zengin bir kelime dünyası ve hazinesi kazandırarak öğretmek zorundayız.' Tavsiye edilen kitaplarda çocukların anlamlarını bilmediği kavram ve kelimelerle karşılaşabileceğini ifade eden Çelik, ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan 100 kitabı da kapsayan bir sözlük hazırlanacağını bildirdi. Çelik, bu eserleri okurken bilmediği kelime ve kavramlarla karşılaşan öğrencilerin bu sözlükten yararlanabileceğini belirterek, öğrencilerin kelime hazinesine katkıda bulunmayan bir kitabın yararının bulunmadığını anlattı (100 Temel Eser Belirlendi, *Vakit*, 16.07.2005, Erişim tarihi: 12.03.2010)."

Anlatımın bir yönünü oluşturan yazma becerisi ile öğrenciler; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini kâğıda aktarırlar. Yazılı anlatım becerisi pek çok kitap, makale ile Türkçe eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde çeşitli yönlerden ele alınmıştır. Yazılı anlatımın önemli unsurlarından biri de söz dizimidir.

Söz diziminin çeşitli aşamalarda incelenmesi gerekmektedir. Özellikle "100 Temel Eser" uygulamasıyla birlikte çocuklarımızın sözcük hazineleri ile kendilerine tavsiye edilen kitaplardaki sözcüklerin benzeşip benzeşmediği önemli bir sorudur. Çünkü herkesin sözcük hazinesi aynı olmadığı için, bu kelimelerin yan yana getirilişinde de farklılıklar olacaktır. Acaba bu farklılıklar nelerdir? Farklılıklara rağmen ortak olarak herkes tarafından yaygın kullanılan bir söz dizimi var mıdır? Bu soruların cevaplarına ulaşmak için öğrencilerin sözcük hazineleri ile onlara hitap eden edebi eserlerdeki sözcüklerin birbiri ile olan ilişkisinin, edebi eserlerdeki söz diziminin incelenmesi gerekmektedir. Söz diziminin ortaya konmasında edebiyatçılarımızın verdiği eserler bize en büyük kaynaktır. Bu açıdan "100 Temel Eser" içerisinde seçti-

lecek kitaplar, dili iyi kullanan kişilerin söz dizimlerini bulmak açısından kaynaklık edecektir. Ancak dili geleceğe taşıyacak olan sadece yazarlar değildir. Dilin geleceğe taşıyıcılarından olan öğrencilerimizin söz diziminin yazarlarımızın söz dizimine ne derece uygunluk gösterdiği bilinmemektedir. Türkçe öğretiminin amaçlarından biri de “öğrencilere Türk dilini sevdirmek, Türk dilinin kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özen ve güvenle kullanmaya yöneltmektir.” Bu amaçla ders kitaplarında da edebiyatımızın usta kalemlerinin eserlerine yer verilmekte, ders kitapları seçilirken bu kitapların “100 Temel Eser” ile ilişkisi dikkate alınmaktadır. Çünkü öğrencilerin karşılaşacağı örneklerin, onların söz dizimini etkilemesi beklenmektedir. “Bir dilin milli olması ve milli kalması için, mutlaka milli olması ve milli kalması gereken mühim bir unsur da dilin mimarisi, gramer kaideleri ve cümle yapılarıdır (Banarlı, 2004:304).” Dil mirasının kuşaklara geçerken yazılı alanda kendini ne derece koruduğu edebî eserler ve öğrencilerimizin söz diziminde gizlidir.

Bu araştırmada söz dizimimiz, edebiyatçılarımız ve öğrencilerimiz açısından değerlendirilmeye çalışıldı.

Araştırmanın Amacı

İlköğretim 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin söz diziminin, edebî dilimizin söz dizimine uygunluğunu belirlemek ve öğrencilerin söz dizimini edebî dili kullanan yazarlarımızın söz dizimi ile karşılaştırarak çıkan sonuçları yorumlamak, 6. sınıf düzeyindeki çocuklarımızın kendilerini yazılı olarak ifade etmede sıkça kullandıkları sözcükler ile kendilerine tavsiye edilen edebî eserlerde kullanılan sözcüklerin listesini çıkarmaktır.

Öğrencilerimizin söz dizimi ile yapılacak olan karşılaştırma “100 Temel Eser” uygulamasının öğrencilerin yazılı anlatımına etkisini ve günümüzün yetişen neslinin söz dizimi ile edebî söz diziminin ne derece uyumluluk gösterdiğini ortaya koyacaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın amacı ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin söz dizimini yazarların edebî söz dizimiyle karşılaştırmak, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade ederken kullandıkları sözcüklerin, kendileri için önerilen edebî eserlerde yer alan sözcüklerle örtüşme düzeyini belirlemektir. Bunun için edebî söz dizimini temsil etmesi için, ilköğretim öğrencilerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen “100 Temel Eser” listesinde yer alan; **Yakup Kadri Karaosmanoğlu**’nun “*Hep O Şarkı*”, **Ahmet Rasim**’in “*Falaka*”, **Halide Nusret Zorlutuna**’nın “*Benim Küçük Dostlarım*”, **Muallim Naci**’nin “*Ömer’in Çocukluğu*”, **Peyami Safa**’nın “*Havaya Uçan At*”, **Reşat Nuri Güntekin**’in “*Miskinler Tekkesi*”, **Hüseyin Rahmi Gürpınar**’ın “*Gulyabani*”, **Şevket Rado**’nun “*Eşref Saat*”, **Ömer Seyfettin**’in “*Yalnız Efe*” ve **Sait Faik Abasıyanık**’ın “*Sait Faik ABASIYANIK Seçme Hikayeler*” adlı eserleri seçilmiştir. Eserlerin 15. sayfası başlangıç olarak kabul edilmiştir. Her eserden eşit sayıda cümle incelenmesine çalışılarak toplamda 1529 cümle incelenmiştir. İkinci olarak ise ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin söz dizimleri inceleneceği için çalışma yapılacak ilköğretim okulları belirlenmiştir. Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan yazılı izinle okullara gidilmiştir. Kilis il merkezinden random yöntemle seçilen on okulda çalışılmıştır. Bu okullar şunlardır: *Ekrem Çetin İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu, Hürriyet İlköğretim Okulu, Kartalbey İlköğretim Okulu, Kemaliye İlköğretim Okulu,*

Mehmet Keçik İlköğretim Okulu, Mehmet Uluğcan İlköğretim Okulu, Mercidabık İlköğretim Okulu, Süleyman Demirel İlköğretim Okulu ve Hacı Mehmet Nimet ve Erman Zeytinoğlu İlköğretim Okulu. Bu okullardaki 6. sınıf öğrencilerine serbest kompozisyon yazdırılarak her okulda, yazdırılan kompozisyonlar içinden random yöntemle seçilen kompozisyonlardaki cümleler incelenmiştir. Araştırma her okul için eşit sayıda cümle olmasına çalışılarak toplamda 1529 cümle ile sınırlandırılmıştır. Öğrenci yazılarında anlatım bozukluğu olan ve cümle değeri taşımayan yapılar değerlendirmeye alınmamıştır. Bu inceleme için önce gramer kitaplarından sonra da makalelerden Türkçenin söz dizimi hakkında bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler çalışmada temel ölçü kabul edilmiştir. Daha sonra bu bilgiler ışığında cümlelerin kısa tahlili yapılmıştır. “Kısa cümle tahlili sadece cümle unsurlarını, faili, fiili, nesneyi, yer tamlayıcısını, zarfı ayırmaktır (Ergin, 2002:403).” Cümleler, yüklem yeri bakımından, yüklem fiil veya isim olması bakımından, cümleye başlangıç ögesi bakımından, cümlede kullanılan sözcük sayısı bakımından ve cümlede kullanılan sözcükler bakımından incelenmiştir.

İnceleme için cümleler öncelikle fişlere çıkarılmıştır. Cümle tahlilleri tamamlandıktan sonra veriler bilgisayar ortamına aktararak Microsoft Office Excel programı kullanılarak ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cümleleri ile kendilerine tavsiye edilen kitaplardaki cümleler, yukarıda sayılan özellikler açısından bölümlere ayrıldı. Elde edilen veriler Microsoft Office Word programı kullanılarak sistemli olarak tablolara döküldü. Edebî söz dizimini temsil eden söz dizimleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin söz dizimleri grafikler halinde karşılaştırıldı ve grafikler yorumlandı. Çalışma sonuç ve öneriler bölümü ile sonuçlandırıldı.

100 Temel Eser Uygulaması

“100 Temel Eser” uygulaması 2004 yılında ortaöğretim okulları için 2005 yılından itibaren ise ilköğretim okulları için uygulanmaya başlandı.

İlköğretim için “100 Temel Eser” uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğünün 04.08.2005 tarih ve 8081 sayılı yazı ile İl Milli Eğitim Müdürlüklerine gönderdiği 2005/ 70 sayılı Genelge ile hayata geçmiştir. Genelgede “100 Temel Eser” uygulamasının amacı, eserlerin seçiliş şekli, eserlerin seçiliş ile ilgili gelebilecek eleştirilere cevap olabilecek açıklamalar ve “100 Temel Eser” uygulaması ile ulaşılması beklenen sonuçlar üzerinde durulmuştur. (Bkz: 2005/70 s.Genelge <http://iogm.meb.gov.tr/files/mevzuat/45.pdf>, Erişim tarihi : 17.12.2009).”

“İlköğretim 100 Temel Eser listesi” incelendiğinde “100 Temel Eser”in, 63 eser “Türk Edebiyatı”, 8 eser “Hazırlatılacak Eserler”, 29 eser ise “Dünya Edebiyatı” örneklerinden oluştuğu görülmektedir..(Bkz: <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=39>, Erişim tarihi: 17.12.2009)

Bugün “100 Temel Eser” uygulaması üzerinden beş (5) yıl gibi bir zaman geçmiştir. “100 Temel Eser” uygulaması ile ilgili bu beş (5) yıl içerisinde birçok görüş, eleştiri, bildiri ve değerlendirme yayımlanmıştır. “100 Temel Eser” uygulaması ile ilgili olumlu değerlendirmeler olmakla birlikte uygulamanın eleştiri aldığı da görülmektedir.

Söz Dizimlerinin İncelenmesi Sonucunda Ortaya Çıkan Veriler

Tablo 1.1. Kullanılan cümle kalıplarına ilişkin özet tablo.

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Cümle Kalıbı Sayısı	Hem İlköğretim 6. Sınıf Öğrencileri Hem de İncelenen Kitaplarda Ortak Kullanılan Cümle Kalıbı Sayısı	100 Temel Eser İçerisinden Seçilen Cümlelerde Kullanılan Cümle Kalıbı Sayısı
294	151	319

Tek tek belirlenen cümle kalıpları ve bu cümle kalıplarına uyan cümlelerin listelenmesi sonrasında hazırlanan tablolar çok basit bir şekilde özetlenerek yukarıdaki özet tablo oluşturulmuştur. Ayrıntılı tablolar incelendiğinde;

“100 temel Eser” listesinden seçilen 10 kitabın 15. sayfalarından itibaren incelenen toplam 1529 adet cümlede 319 farklı cümle kalıbının kullanıldığı görülmektedir. Bu cümle kalıpları içerisinde en çok kullanılan on (10) cümle kalıbı ve kullanım adetleri aşağıdaki tablodadır.

Tablo 1.2. 100 Temel Eser listesinden seçilen kitaplarda incelenen cümlelerde en çok kullanılan cümle kalıpları *

Sıra No	Cümle Kalıbı	Kullanıldığı Cümle Sayısı
1	ÖZ + Y	126
2	Y	85
3	ZT + Y	67
4	ÖZ + ZT + Y	66
5	DT + Y	54
6	BN + Y	48
7	DT + ÖZ + Y	35
8	ZT + DT + Y	34
9	N + Y	28
10	CDU + ÖZ + Y	28

Kilis il merkezindeki 10 ilköğretim okulunda 6. sınıf öğrencilerinin random yöntemle seçilen yazılarından oluşan 1529 cümlede 294 farklı cümle kalıbının kullanıldığı görülmektedir. Bu cümle kalıpları içerisinde en çok kullanılan on (10) cümle kalıbı ve kullanım adetleri aşağıdaki tablodadır.

* Ögeler; BN: Belirtili nesne, CDU: Cümle dışı unsur, DT: Dolaylı tümleç, N: Nesne, ÖZ: Özne, ZT: Zarf tümleci, Y: Yüklem biçiminde kısaltılarak yazılmıştır.

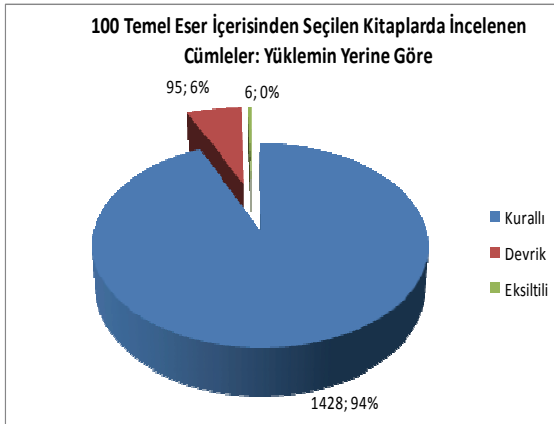
Tablo 1.3. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin incelenen cümlelerinde en çok kullanılan cümle kalıpları

Sıra No	Cümle Kalıbı	Kullanıldığı Cümle Sayısı
1	ÖZ + Y	151
2	ÖZ + ZT + Y	69
3	CDU + ÖZ + Y	57
4	BN + Y	49
5	ÖZ + DT + Y	47
6	ZT + BN + Y	35
7	ZT + DT + Y	35
8	Y	34
9	ÖZ + BN + Y	34
10	DT + Y	31

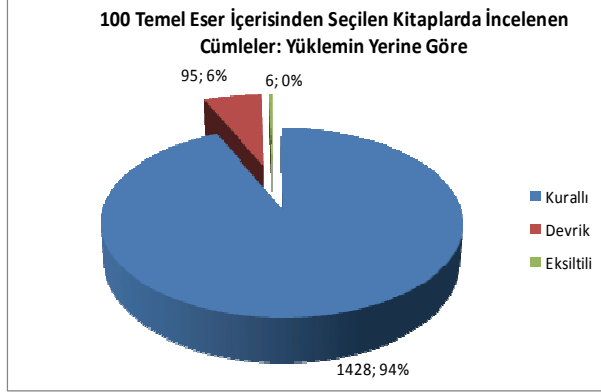
Her iki tablo incelendiğinde en çok kullanılan on cümle kalıbından yedisinin aynı olduğu görülmektedir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılarında ve “100 Temel Eser” listesinde yer alan kitaplar içinden seçilen kitaplarda incelenen 1529 cümlede kullanılan 151 adet cümle kalıbının ortak olduğu görülmektedir. Söz konusu cümle kalıpları 6. sınıf seviyesindeki ortalama bir Türkçe okur- yazarının bu seviye için uygun görülen edebî metinlerde kullanılan cümle kalıplarının yarısına yakını kendini yazılı olarak ifade ederken kullandığını göstermektedir. Bu 151 cümle kalıbı (söz dizimi biçimi) için ilköğretim 6. sınıf seviyesinde en çok tercih edilen cümle kalıplarıdır yorumuna da varılabilir.

İncelenen Cümlelerin Çeşitli Açılardan Karşılaştırıldığı Grafikler Cümlelerde Yüklem Yeri İlişkin Grafikler

**Grafik 1.1.** İlköğretim 6. sınıf Öğrencilerinin cümleleri: Yüklem yeri göre.

Grafik incelendiğinde; ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin incelenen cümlelerinde % '96'lık bölümü oluşturan 1471 cümlelerin yüklemnin sonda olduğu yani kurallı cümle yapısına sahip oluğu, %4'lük bölümünü oluşturan 54 cümlelerin ise devrik yapıda olduğu görülmektedir. İncelenen 1529 cümle içerisinde 4'ünün ise eksiltili cümle olduğu görülmektedir.

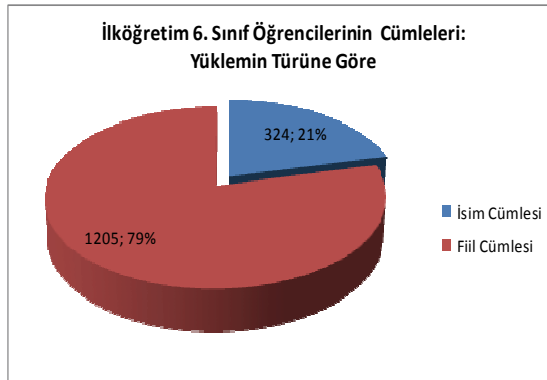


Grafik 1.2. 100 Temel Eser içerisinde seçilen kitaplarda İncelenen cümleler: Yüklemin yerine göre.

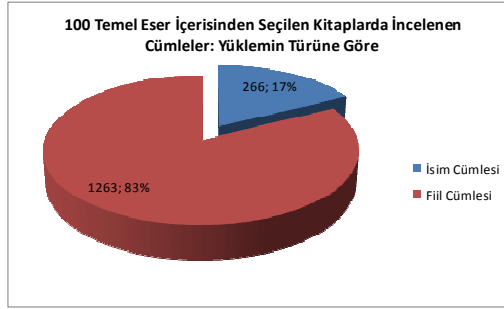
Grafik incelendiğinde; "100 Temel Eser" içerisinde seçilen kitaplarda incelenen cümlelerin %94'lük bölümünü oluşturan 1428 cümlelerin yüklemnin sonda olduğu, %6'lık bölümünü oluşturan 95 cümlelerin ise devrik olduğu görülmektedir. İncelenen 1529 adet cümle içerisinde 6'sının da eksiltili cümle olduğu görülmektedir.

Grafikler karşılaştırıldığında her iki grafikte de Türkçenin cümle yapısının sağlamlığını gösteren "yüklemnin sonda olduğu kurallı cümle yapısının" oturmuş olduğu açıkça görülmektedir.

Cümlelerin Yüklemlerinin Türlerine İlişkin Grafikler



Grafik 2.1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cümleleri: Yüklemin türüne göre
Grafik incelendiğinde; ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin incelenen cümlelerinin %79'unu oluşturan 1205 cümlelerin yüklemnin fiil, %21'ini oluşturan 324'ünün isim cümlesi olduğu görülmektedir.

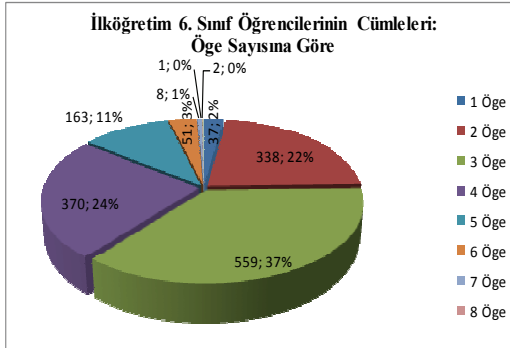


Grafik 2.2. 100 Temel Eser içerisinde seçilen kitaplarda incelenen cümleler: Yüklemin türüne göre.

Grafik incelendiğinde; 100 Temel Eser içerisinde seçilen kitaplarda incelenen cümlelerin %83'ünü oluşturan 1263 cümlemin yüklemine fiil, %17 sini oluşturan 266'sının ise isim olduğu görülmektedir.

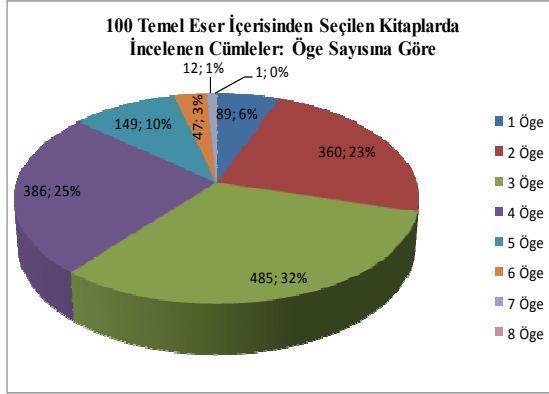
Grafikler karşılaştırıldığında, hem ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin incelenen cümlelerinde hem de "100 Temel Eser" içerisinde seçilen kitaplarda incelenen cümlelerde Türkçenin genel kullanımına da uygun olarak yüklemine büyük oranda fiil olduğu görülmektedir.

Cümlelerin Kaç Ögeden Oluşturduğuna İlişkin Grafikler



Grafik 3.1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cümleleri: cümledeki öge sayısına göre.

Grafik incelendiğinde; ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin incelenen cümlelerinin %37'lik bölümü oluşturan 559'unun 3 ögeden, %24'lük bölümünü oluşturan 370'inin 4 ögeden, %22'lik bölümünü oluşturan 338'inin 2 ögeden, %11'lik bölümünü oluşturan 163'ünün 5 ögeden oluştuğu görülmektedir.



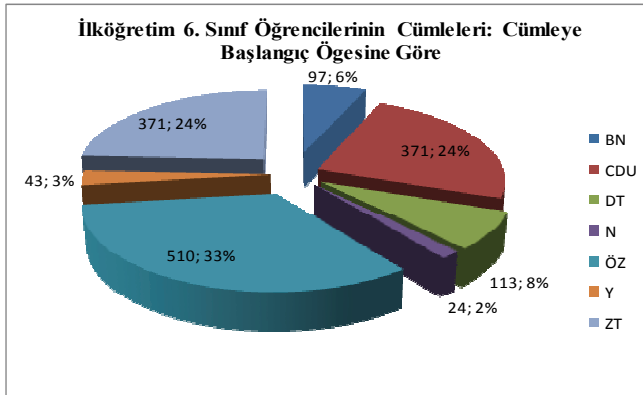
Grafik 3.2. 100 Temel Eser içerisinde seçilen kitaplarda incelenen cümleler: Öge sayısına göre.

Grafik incelendiğinde; “100 Temel Eser” içerisinde seçilen kitaplarda incelenen cümlelerin %31’lik bölümünü oluşturan 485’inin 3 ögeden, %25’lik bölümünü oluşturan 386’sının 4 ögeden, %24’lük bölümünü oluşturan 360’ının 2 ögeden, %10’luk bölümünü oluşturan 149’unun ise 5 ögeden oluştuğu görülmektedir.

Grafikler karşılaştırıldığında her iki grupta incelenen cümlelerde en çok 3 ögeli cümleler kullanıldığı, daha sonra 4 ögeli cümlelerin geldiği, 4 ögeli cümleleri 2 ögeli cümlelerin takip ettiği, bunların dışında 5 ögeli cümlelerin de kullanımının yaygın ve her iki grupta da benzer aralıkta olduğu görülmektedir.

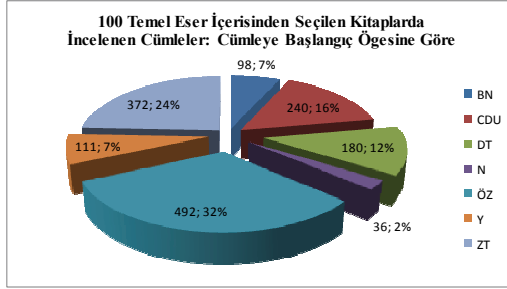
Bu grafikler ışığında özelde ilköğretim 6. sınıf seviyesi için genelde Türkçenin cümle yapısı için en çok 3, 4 ve 5 ögeli cümle kullanımının söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.

Cümlelere Başlangıç Ögelerine İlişkin Grafikler



Grafik 4.1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cümleleri: cümleye başlangıç ögesine göre

Grafik incelendiğinde; ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin incelenen 1529 cümlesinin %34'ünü oluşturan 510'unun "özne", %24'ünü oluşturan 371'inin "zarf tümlecici", %24'ünü oluşturan 371'inin "cümle dışı unsur", %7'sini oluşturan 113'ünün "dolaylı tümleç", %6'sını oluşturan 97'sinin "belirtili nesne", %3'ünü oluşturan 43'ünün "yüklem", %2'sini oluşturan 24'ünün "nesne" ögesi ile başladığı görülmektedir.



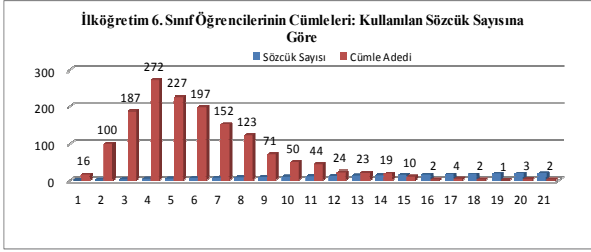
Grafik 4.2. 100 Temel Eser içerisinden seçilen kitaplarda incelenen cümleler: Cümleye başlangıç ögesine göre

Grafik incelendiğinde; "100 Temel Eser" içerisinden seçilen kitaplarda incelenen 1529 cümlelerin %34'ünü oluşturan 492'ünün "özne", %24'ünü oluşturan 372'sinin "zarf tümlecici", %16'sını oluşturan 240'ının "cümle dışı unsur", %12'sini oluşturan 180'ünün "dolaylı tümleç", %7'sini oluşturan 111'inin "yüklem", %6'sını oluşturan 98'ünün "belirtili nesne", %2'sini oluşturan 2'sinin "nesne" ögesi ile başladığı görülmektedir.

Grafikler karşılaştırıldığında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin incelenen cümlelerinde de "100 Temel Eser" içerisinden seçilen kitaplarda incelenen cümlelerde de cümleye başlangıç ögesi olarak öznenin ön plana çıktığı görülmektedir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cümlelerinin %34'ü özne ile başlarken, kitaplarda incelenen cümlelerin %33'ü özne ile başlamıştır. Yine her iki grafikte de cümleye başlangıç ögesi olarak öznenin sonra en çok tercih edilen ögenin zarf tümlecici olduğu görülmektedir.

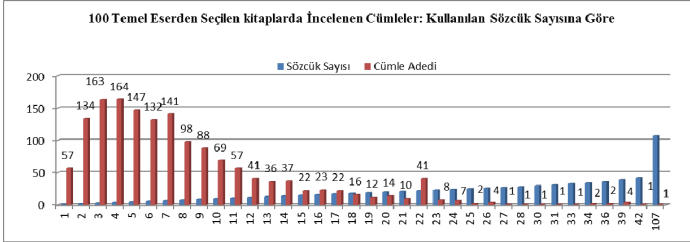
İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin incelenen cümlelerinin %24'ünü oluşturan 371, "100 Temel Eser" içerisinden seçilen kitaplarda incelenen cümlelerin %16'sını oluşturan 240 cümlelerin "cümle dışı unsur" ile başlaması bu açılarından iki grafik arasındaki yakınlığı göstermesi yanında cümle dışı unsurun kullanım sıklığını göstermesi açısından da önemlidir.

Cümlelerde Kullanılan Sözcük Sayılarına İlişkin Grafikler



Grafik 5.1. ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cümleleri: Cümlede kullanılan sözcük sayılarına göre.

Grafik incelendiğinde; Kilis il merkezinde on (10) ilköğretim okulundaki 6. sınıf öğrencilerinin incelenen 1529 cümlesinin 16’sının 1 sözcükten, 100’ünün 2 sözcükten, 187’sinin 3 sözcükten, 272’sinin 4 sözcükten, 227’sinin 5 sözcükten, 197’sinin 6 sözcükten, 152’sinin 7 sözcükten, 123’ünün 8 sözcükten, 71’inin 9 sözcükten, 50’sinin 10 sözcükten, 44’ünün 11 sözcükten, 24’ünün 12 sözcükten, 23’ünün 13 sözcükten, 19’unun 14 sözcükten, 10’unun 15 sözcükten, 2’sinin 16 sözcükten, 4’ünün 17 sözcükten, 1’inin 19 sözcükten, 3’ünün 20 sözcükten ve 2’sinin 21 sözcükten oluştuğu görülmektedir.



Grafik 5.2. 100 Temel Eser içerisinde seçilen kitaplarda incelenen cümleler: kullanılan sözcük sayılarına göre

Grafik incelendiğinde; “100 Temel Eser” içerisinde seçilerek incelenen 1529 cümlelerin 57’sinin 1 sözcükten, 134’ünün 2 sözcükten, 163’ünün 3 sözcükten, 164’ünün 4 sözcükten, 147’sinin 5 sözcükten, 132’sinin 6 sözcükten, 141’inin 7 sözcükten, 98’sinin 8 sözcükten, 88’inin 9 sözcükten, 89’unun 10 sözcükten, 57’sinin 11 sözcükten, 41’inin 12 sözcükten, 36’sının 13 sözcükten, 37’sinin 14 sözcükten, 22’sinin 15 sözcükten, 23’ünün 16 sözcükten, 22’sinin 17 sözcükten, 16’sının 18 sözcükten, 12’sinin 19 sözcükten, 14’ünün 20 sözcükten, 10’unun 21 sözcükten, 10’unun 22 sözcükten, 8’inin 23 sözcükten, 7’sinin 24 sözcükten, 2’sinin 25 sözcükten, 4’ünün 26 sözcükten, 1’inin 27 sözcükten, 1’inin 28 sözcükten, 1’inin 30 sözcükten, 1’inin 31 sözcükten, 1’inin 33 sözcükten, 2’sinin 34 sözcükten, 2’sinin 36 sözcükten, 4’ünün 39 sözcükten, 1’inin 42 sözcükten ve 1’inin 107 sözcükten oluştuğu görülmektedir.

Grafiklerde yer alan veriler incelendiğinde; İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin incelenen cümlelerinin ve “100 Temel Eser” içerisinde seçilen kitaplarda incelenen

cümlelerin büyük bölümünün (100 Temel Eser cümlelerinde: 1193, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cümlelerinde: 1395 cümle) 10 sözcüğe kadar sözcükten oluşan cümleler olduğu görülmektedir. Bu açılardan, incelenen cümlelerin benzer özellik gösterdiği görülmektedir. Bu durum “Bu yaş grubundaki çocukların okuyacakları çocuk edebiyatı metninin 7-10 kelimedenden oluşması, metinlerin anlamını bildikleri 700 kelimeyi aşmaması gerekir (Yalçın ve Aytaş, 2002:28).” görüşünü doğrulamakta ve incelenen cümlelerin genel olarak bu görüşe uygun olduğunu göstermektedir. Ancak “100 Temel Eser” içerisinde seçilen kitaplarda incelenen 1529 cümle içerisinde 6. sınıf seviyesi için anlaşılmayı güçleştiren ve cümlelerin başı ile sonunu bir arada düşünmeyi engelleyen 30 ve üzeri sözcükten oluşan 13 cümle tespit edilmiştir. Bu cümlelerden 1’i 107 sözcükten* oluşmuştur.

Yalçın ve Aytaş tarafından belirtilen 700 sözcük seviyesinin ise incelenen cümleler ve günümüz iletişim araçlarının yaygınlığı göz önüne alındığında bu yaş düzeyi için oldukça eksik ve yetersiz kalmaya başladığı görülmektedir.

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarında ve İncelenen Kitaplarda

Kullanılan Sözcükler

Ülkemizde Türkçe öğretiminde yaş düzeylerine göre çocukların söz dağarcıkları ile ilgili alan araştırmaları ciddi bilimsel bir temele dayanmamaktadır. “Bütün Türkiye çapında çocuklarımızın dinleme, konuşma, okuma ve yazma düzeyinde söz dağarcığına yönelik araştırmalar yapılmadan çocuk edebiyatı çalışması yapılamaz (Yalçın ve Aytaş, 2002:28).” “Çocuk dünyayı, bildiği kelime sayısı kadar bilir. Bu yüzden çocuğun dünya ile ilgili bilgisi ve aktif anlama kabiliyeti kelime dağarcığı ile ölçülebilir. Kelime dağarcığı geliştikçe anlam gelişimi de büyür. Çocukların kelime dağarcığını geliştirmek için bilinen kelimelerle oluşturulmuş metinlerin okutulması önemlidir (Yıldız vd., 2006:31-34).” Bunun için öncelikle bu sözcüklerin tespit edilmesi gerekmektedir. Çok masraflı ve zaman gerektiren ve dille ilgili dört temel beceri alanı olan konuşma, yazma, okuma, dinleme için ayrı ayrı yapılması gereken sözcük dağarcığı tespit çalışmaları belli yaş gruplarına göre yapılmalıdır.

Bu Araştırmada ilerde yapılmasını arzu ettiğimiz kapsamlı bir araştırma için küçük ipuçları verilmesi amaçlanmış olup; çalışma ile Kilis il merkezindeki 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken kullandıkları sözcük dağarcıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu sözcük dağarcığının kendi yaş seviyeleri için tavsiye edilen kitaplardaki sözcük dağarcığı ile örtüşen ve örtüşmeyen tarafları ortaya konulmuştur.

* Bu cümle “Miskinler Tekkesi” kitabında yer almaktadır. Cümle şu şekildedir: “Tavanlardan kopup sarkan muşamba parçaları üstündeki boyalı ve yaldızlı resim artıkları; kış gelirken kenarlarına bez, yahut kağıt şeritler çirşlenen ve rüzgarlı havalarda köçek zilleri gibi şingirdayan battal pencereler; renkli camları kırıldıkça yerlerine âdi cam ve bazan da mukavva takılan merdiven camekânları; içinde çok kere bir gaz tenekesi kuru soğanla biraz kuru fasulye ve pirinçten başka bir şey bulunmayan kiler odası; haremle selamlık arasındaki dönme yemek dolabı; bakkaldan, günü gününe alınan kömürü mangalda üfleyerek yakan Arap bacılar, sabahları küçük hanımlarla, küçük beyleri dizlerinin arasında Çerkezce şarkılı masallarla oyalayarak saçlarının sirkesini ayıklayan dadılar; misafirlerin eteğini öpen başı konaklı, ayağı çorapsız Anadolu lu ahretlikler, bu insanlara eski debdebenin devamı gibi görünüyordu.”

Tablo 2.1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılarında ve incelenen kitaplarda kullanılan sözcüklere ilişkin özet tablo

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin yazılarında Kullandıkları Farklı Sözcük Sayısı	İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Cümlelerinde ve Kitaplarda İncelenen Cümlelerde Ortak Kullanılan Sözcük Sayısı	İncelenen Kitap Cümlelerinde Kullanılan Farklı Sözcük Sayısı
1464	745	2547

Listeler incelendiğinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade ederken 1529 cümle içerisinde 1464 farklı sözcük kullandıkları görülmektedir. "100 Temel Eser" listesinden seçilerek incelenen 1529 cümlede ise 2547 farklı sözcük kullanıldığı tespit edilmiştir. Her iki liste karşılaştırılarak oluşturulan ortak liste ise 745 sözcükten oluşmuş olup; bu 745 sözcük hem incelenen kitaplarda hem de ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılarında kullanılan sözcüklerdir. Bu 745 sözcük aşağıdaki tabloda listelenmiştir.

Tablo 2.2. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılarında ve 100 Temel Eser listesi içerisinde seçilerek incelenen kitaplarda ortak kullanılan sözcükler listesi

Abla	Alabilmek	Aramak	Ayrıca
Acı	Alan	Araştırmak	Ayrılmak
Acıkmak	Alay	Arka	Az
Acıma	Alınmak	Arkadaş	Baba
Açıkça	Allah	Art	Bağ
Açılmak	Almak	Artık	Bağlı
Açlık	Alt	Artmak	Bahsetmek
Açmak	Altı	Asıl	Bakkal
Ad	Altın	Asla	Bakmak
Adam	Altıncı	Aşağı	Bal
Adım	Altmış	Aşırı	Bardak
Affetmek	Ama	Aşmak	Barışmak
Ağaç	Amca	At	Basit
Ağız	An	Atılmak	Basmak
Ağlamak	Ana	Atmak	Baş
Aile	Anahtar	Ay	Başka
Ak	Anlamak	Ayak	Başlamak
Akıl	Anlaşılmak	Ayıp	Batmak
Akmak	Anlatmak	Ayırmak	Bayram
Akraba	Anne	Ayna	Bazen
Aksi	Ara	Aynı	Bazı
Akşam	Araba	Ayrı	Beğenmek

Beklemek	Bu	Çukur	Doktor
Belki	Bulmak	Çünkü	Dokunmak
Belli	Bulunmak	Çürük	Dokuz
Ben	Bura	Da	Dolu
Beraber	Bütün	Daha	Donmak
Beri	Büyük	Daima	Dost
Beslemek	Büyüme	Dair	Dönme
Beş	Cam	Davranmak	Dört
Beşinci	Can	Dayı	Durmak
Bey	Canlı	De	Durum
Beyaz	Cevap	Değer	Duvar
Bıkmak	Ceza	Değil	Duymak
Bırakmak	Ciddi	Değişmek	Dünya
Biçim	Civar	Değnek	Düşmek
Bile	Çabuk	Demek	Düşünce
Bilmek	Çağırma	Deniz	Düşüncesiz
Bin	Çalışma	Denmek	Düşünebilmek
Binmek	Çalmak	Derin	Düşünmek
Bir	Çap	Ders	Düşürmek
Biraz	Çare	Dert	Düzelmek
Birbiri	Çarpma	Devam	Edebilmek
Birçok	Çekinme	Dış	Edilmek
Birdenbire	Çekme	Dışarı	Efendi
Biri	Çeşit	Diğer	Eğer
Birkaç	Çeşitli	Dikkat	Eğilmek
Bitirmek	Çevirmek	Dikme	Eğitim
Bitmek	Çevre	Dilemek	El
Biz	Çıkarma	Dinlemek	Elli
Boğulma	Çıkmak	Dinlenmek	En
Bol	Çiçek	Dip	Erimek
Boş	Çizgi	Dış	Erkek
Boşluk	Çocuk	Diye	Erte
Boy	Çocukluk	Diyebilmek	Eser
Bozmak	Çoğalmak	Doğma	Eski
Böyle	Çok	Doğru	Eşik
Böylece	Çözmek	Doğruca	Eşya

Et	Girebilmek	Hareket	Huzur
Etki	Girmek	Harman	Hüzün
Etkilemek	Gitmek	Hasta	Işık
Etmek	Giyinmek	Hastalık	İcat
Etraf	Giysi	Hata	İç
Ev	Gizli	Hatır	İçin
Evet	Göğüs	Hatırlayabilmek	İfade
Evlilik	Göndermek	Hava	İki
Eziyet	Gönül	Hayal	İkinci
Fakat	Göre	Hayali	İkindi
Fark	Görebilmek	Hayat	İle
Fayda	Görme	Haydi	İleri
Fazla	Görmek	Hayır	İlerlemek
Felaket	Görmezlik	Hayvan	İlgili
Fırlatmak	Görülme	Hazırlamak	İlim
Fırsat	Göstermek	Hazırlık	İlk
Fidan	Götürmek	Hele	İmek
Futbol	Göz	Hem	İmkan
Galiba	Gözyaşı	Hemen	İnanmak
Gece	Gurur	Henüz	İnmek
Geç	Güç	Hep	İnsan
Geçirmek	Gül	Her	İnsanoğlu
Geçmek	Güldürmek	Herhâlde	İse
Gelebilmek	Gülmek	Herkes	İsim
Gelmek	Gün	Heyecan	İstanbul
Genç	Güneş	Heyecanlanmak	İstemek
Geniş	Günlük	Heyecanlı	İş
Gerçek	Güzel	Hırsız	İşlemek
Gerçi	Haber	Hızlı	İşte
Gerek	Hafta	Hiç	İyi
Gerekmek	Hak	Hiçbir	İyilik
Geri	Hâl	Hikâye	İzin
Getirmek	Hâlâ	His	İzlemek
Gezmek	Hangi	Hissetmek	Kabuk
Gibi	Hanım	Hoş	Kabul
Gidermek	Hani	Hoşlanmak	Kaç

Kadar	Kendi	Korumak	Misafir
Kadın	Kere	Koşmak	Mutlaka
Kafa	Kesilmek	Koymak	Mutlu
Kâğıt	Kesmek	Koyun	Mutluluk
Kahve	Keşfetmek	Köpek	Mümkün
Kale	Keşke	Köşe	Nasıl
Kalem	Kez	Kötü	Ne
Kalkmak	Kırılmak	Kötülük	Neden
Kalma	Kırk	Köy	Nerede
Kalmak	Kırmak	Kudret	Nereden
Kalp	Kırmızı	Kullanılmak	Nesi
Kan	Kısa	Kullanmak	Neyse
Kapı	Kıymet	Kurmak	Nine
Kapmak	Kıymetli	Kurtarmak	O
Kâr	Kız	Kurtulmak	Ocak
Kara	Ki	Kutu	Oda
Karanlık	Kilitlenmek	Kuyruk	Oğul
Karar	Kim	Kuyu	Okul
Kardeş	Kimse	Küçük	Okuma
Karı	Kimsesiz	Laf	Okumak
Karın	Kin	Lazım	Olabilmek
Karışmak	Kirlenmek	Maç	Olay
Karşı	Kişi	Mahalle	Olgun
Karşılama	Kişilik	Masal	Olmak
Karşılık	Kitapsız	Mavi	Olunmak
Kat	Kocaman	Meğer	On
Katılmak	Kol	Mehmet	Ora
Kavga	Kolay	Mektep	Orta
Kavuşmak	Koltuk	Memleket	Ot
Kaybetmek	Komşu	Merak	Oturmak
Kayıt	Konu	Merhamet	Otuz
Kaza	Konuşmak	Mesela	Oynamak
Kazanmak	Koparmak	Meslek	Oyun
Kedi	Korkmak	Meydan	Ödemek
Kelime	Korku	Mı	Öğle
Kenar	Koruma	Millet	Öğrenci

Öğrenmek	Sakin	Son	Misafir
Öğretmek	Saklamak	Sonra	Mutlaka
Öğretmen	Samimiyet	Sonuç	Mutlu
Ölme	Sanki	Sormak	Mutluluk
Ölmek	Saray	Soru	Mümkün
Ölüm	Sarı	Söylemek	Nasıl
Ömür	Sarmak	Söylenmek	Ne
Ön	Saymak	Söz	Neden
Önce	Sebep	Su	Nerede
Örnek	Sekiz	Surat	Nereden
Öyle	Sen	Süre	Nesi
Para	Ses	Sürmek	Neyse
Parça	Sessiz	Sürü	Nine
Pek	Sevgi	Sürüklemek	O
Peki	Sevgili	Şart	Ocak
Pembe	Sevilmek	Şefkat	Oda
Pencere	Sevinç	Şehir	Oğul
Pişirmek	Sevinçli	Şekil	Okul
Pişmanlık	Sevinmek	Şey	Okuma
Polis	Sevme	Şiddet	Okumak
Rağmen	Sevmek	Şiddetli	Olabilmek
Rahat	Sık	Şimdi	Olay
Rahatsız	Sıkılmak	Şu	Olgun
Renk	Sıkıntı	Ta	Olmak
Renksiz	Sıkmak	Tabi	Olunmak
Resim	Sınıf	Tabii	On
Roman	Sıra	Takılmak	Ora
Rüya	Sırt	Takım	Orta
Rüzgarlı	Sinema	Takip	Ot
Saat	Sinirlenmek	Takmak	Oturmak
Sabah	Sinirli	Tam	Otuz
Sadece	Siyah	Tane	Oynamak
Sağ	Siz	Tanımak	Oyun
Sahip	Sohbet	Taraf	Ödemek
Sahne	Sokak	Tarih	Öğle
Sakınmak	Solmak	Taş	Öğrenci

Taşınmak	Uzak	Yakmak	Yeter
Tat	Uzatmak	Yalan	Yetim
Tatlı	Üç	Yalnız	Yetişmek
Tatmak	Üst	Yan	Yıkamak
Teçrübe	Üstelik	Yanlış	Yıl
Tedavi	Üstün	Yapabilmek	Yıldız
Tedbir	Üstünlük	Yapılmak	Yıllık
Tehlike	Üzeri	Yapmak	Yılmak
Tek	Üzölmek	Yaramak	Yine
Temiz	Üzöntü	Yardım	Yiyecek
Temizlemek	Vadi	Yarı	Yok
Tercih	Vahşi	Yarın	Yoksulluk
Ters	Vakit	Yasak	Yol
Tıpkı	Vapur	Yaş	Yollamak
Tırnak	Var (i)	Yaşam	Yorulmak
Ticaret	Varlık	Yaşamak	Yön
Toprak	Varmak	Yaşlı	Yüksek
Tutmak	Vatan	Yatmak	Yürömek
Tutulmak	Ve	Yavaş	Yüz (i)
Tutunmak	Vefat	Yaz	Zaman
Türlü	Verilmek	Yazık	Zannetmek
Tüy	Vermek	Yazmak	Zarif
Uğramak	Veya	Yedi	Zaten
Uğraşmak	Vurmak	Yemek	Zayıf
Ummak	Vücut	Yemek (i)	Zil
Umut	Ya	Yeni	Zor
Unutmak	Yaka	Yenmek	Zorluk
Unutulmak	Yakalamak	Yer	
Ütanmak	Yakın	Yerleştmek	
Uyanmak	Yaklaşmak	Yeşillik	

Yukarıda da belirtildiği gibi bu araştırmada oluşturulan sözcük listeleri Kilis il merkezi için yazılı anlatım becerisi alanında 6. sınıf seviyesi için oldukça ikna edici olma vasfı taşısa bile bu alanda ölkede yapılmaması gereken araştırmalar için sadece teşvik edici bir adım durumundadır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan söz dizimi çalışmalarında edebi üslubu temsil etmesi için seçilen kitaplar ile öğrencilerin yazılarında, söz dizimi açısından gözle görülür farklılığın olmadığı görüldü. Bu durum Türkçenin söz dizimi açısından oturmuş bir dil yapısına sahip olduğunu, incelenen 3058 cümlede 151'i ortak olmak üzere toplam 462 farklı cümle kalıbının kullanılmış olması da söz dizimi açısından zengin bir dil olduğunu göstermektedir.

Edebî dil ile ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin yazılarındaki söz dizimi farklılıklarının en aza indirilmesi, öğrencilerin sözcük dağarcıklarının zenginleştirilmesi için "100 Temel Eser" uygulamasının devam ettirilmesi ancak "100 Temel Eser" ile sınırlı kalınmaması, bu listede yer alan ve farklı sözcük sayısı açısından öğrenci seviyesinin çok üstünde olan kitapların tespit edilerek listeden çıkarılması ya da listenin yaş gruplarına bölünmesi ve bu eserlerin uygun yaş gruplarına önerilmesi gerekmektedir.

"100 Temel Eser" yanında güncelliği, Türkçenin zenginliğini taşıdığı ve aktaracağı, bir uzmanlar kurulunca belirlenecek eserlerin zorunlu olmamak üzere öğrencilere tavsiye edilmesi böylece öğrenci ve velilerin kendilerini "100 Temel Eser" ile sınırlandırılmış olarak hissetmemeleri sağlanmalıdır.

Bu araştırmada bulunan sözcük dağarcıkları etkin olarak kullanılan sözcükler olup Kilis il merkezi için sağlıklı bir veri oluşturmaktadır. Değişik sosyal ve etnik yapıları barındıran ülkemizde belli yaş grupları için öğrencilerin sözcük dağarcıklarının belirlenmesi çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belli bir program dahilinde yaptırılmalı ve belirli yaş seviyelerinde Türkiye geneli için geçerli olabilecek sözcük dağarcıklarının oluşturulması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okuma becerileri ve alışkanlıklarının artırılması çocukların anlamını bildikleri fakat kullanamadıkları sözcük sayısında artış olmasını sağlamaktadır. Ancak öğrencilerin anlamını bildikleri bu sözcükleri aktif olarak kullanabilmeleri için onların bu sözcükleri yazılarında da kullanmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla derslerde öğrencilerin yazılı anlatım gücünü geliştirici çalışmalara daha fazla yer verilmeli ve bu çalışmalar sözcük dağarcığını geliştirici yönde olmalıdır.

Kaynakça

- Banarlı, N. S., (2004). *Türkçenin Sırları (20. baskı)*. Kubbealtı Neşriyat, İstanbul, s.304.
- Ergin, M., (2002). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basım Yayım Tanıtım, İstanbul, ss.398-403.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973), sayı:14573., Mad.(10).
- Özbay,M., Melanlıoğlu, D., (2008). Türkçe Öğretiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt V, (Sayı:1):40- 42.
- Türkan, S., (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi ile Edebî Söz Diziminin (Mustafa Necati Şepetçioğlu)Karşılaştırılması (Uşak Örneği /Yazılı Anlatım)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, s.1.
- Yalçın, A., Aytas, G., (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Akçağ Yayınları, Ankara, ss.28.
- Yıldız, C., Okur, A., Yılmaz, G.Y., (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. PegemA Yayıncılık, Ankara, ss:31-34.

İnternet Kaynakları

- 100 Temel Eser belirlendi. (16.07.2005).Vakit <http://www.vakit.com.tr>, Erişim tarihi: 12.03.2010
- 2005/70 sayılı 100 Temel Eser Genelgesi. (2005). <http://iogm.meb.gov.tr/files/mevzuat/45.pdf>, Erişim tarihi: 17.12.2009

Cümleleri İncelenen Kitaplar

- Abasıyanık, S.F., (2005) *Seçme Hikayeler*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, ss.15- 20.
- Güntekin, R. N., (2005). *Miskinler Tekkesi*. İnkılap Kitabevi, İstanbul, ss.15-22.
- Gürpınar, H. R., (2003). *Gulyabani: Günül Ticareti/Melek Sanmıştım Şeytanı*. Özgür Yayınları, İstanbul, ss.37-41.
- Karaosmanoğlu, Y. K., (2005). *Hep O Şarkı*. İletişim Yayınları, İstanbul ss.15-21.
- Naci, M., (2005). *Ömeri'in Çocukluğu*. Turna Yayınları, İstanbul, ss.15-19.
- Safa, P., (2008). *Havaya Uçan At*. Damla Yayınevi, İstanbul, ss.15-21.
- Seyfettin, Ömer., (2006). *Yalnız Efe*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, ss.184-188.
- Rado, Ş., (2008). *Eşref Saat*. Elips Kitap, İstanbul, ss.15-23.
- Rasim, A., (2001). *Falaka- Gecelerim*. İnkılap Kitabevi, İstanbul, ss.15-20.
- Zorlutuna, H. N., (2009). *Benim Küçük Dostlarım*.Timaş yayınları, İstanbul, ss.15- 20.

COLLOCATING THE WORD ORDER OF PRIMARY SCHOOL SIXTH GRADE STUDENT'S WRITING WITH THE WORD ORDER OF THE BOOKS THAT ARE IN 100 MAIN BOOKS DETERMINED BY MEB.–EXAMPLE OF KILIS

Mustafa TENEKECİ*

Abstract

In this study, our student's word order and our literary word order were collated by examining 3058 sentence composed by 1529 sentence from primary sixth grade students' writings in 10 different school of Kilis, 1529 sentence from ten books that are in '100 Main Books' determined by MEB for second level of primary school. In 3058 sentence, totally 462 different sentence form usage of which 151 are copartner were determined. In the study; the books chosen from 100 main book list and usage frequency, listing the word used in writings of sixth grade primary school students, determining words used effectively by sixth grade primary school students and the collating of these with the books' words suggested for them provide an important data about their word capacity. At the end of the study, there are a lot of similarity between the books chosen among the '100 main books' list and word order of sixth grade primary school students. With this way, this study has become one of the most important studies that show us system solidity and richness of Turkish language.

Key Words: 100 main books, word order, sentence, Turkish, education

* *Turkish Teacher Of Gazi Primery School, Şanlıurfa*

GÖREVSSEL ÖRGÜT YAPISINA GÖRE DÜZENLENMİŞ EĞİTİM DENETİMİ GRUPLARININ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: İSTANBUL ÖRNEK UYGULAMASI*

Kemal KAYIKÇI**

Saniye EROL EMİROĞLU***

Özet

Bu araştırmanın amacı; İstanbul ilinde yürütülen rehberlik, işbaşında yetiştirme ve teftiş rolü olan denetmenlerin, soruşturmacı rolü olan denetmenlerin ve araştırmacı rolü olan denetmenlerin farklı gruplar halinde yapılandırılarak, farklı görevlerin farklı gruplarca yapılmasını esas alan denetim uygulamalarını incelemek ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda denetim sisteminin yapılanmasında yer alacak uygulayıcılara öneriler sunmaktır.

İstanbul ilinde yapılan araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada; İstanbul ilinde görevli il eğitim denetmenleri başkan ve yardımcılarının yanı sıra, tipik durum örnekleme yöntemi uygulanarak belirlenen, her üç grupta da görev yapmış on yedi il eğitim denetmeninin görüşlerine yer verilmiştir.

İstanbul İlindeki uygulamanın olumlu yönleri; denetmenin iş doyumunu ve motivasyonunu artırması, denetmenin uzmanlaşması, denetmenin verimliliğinin artması, öğretmenlerin rehberlik amacıyla gelen denetmene bakış açısının olumlu olması, denetmenin stresini azaltması, yapılan işlemlerin doğru, etkili ve hızlı sonuçlandırılmasıdır. İstanbul İlinde ki uygulamanın olumsuz yönleri ile ilgili araştırmaya katılan denetmenlerin çoğunluğu, uygulamanın olumsuz yönünün olmadığı görüşündedir.

Anahtar Sözcükler: Denetmen rolleri, rehberlik, denetim, soruşturma, araştırma

Giriş

Çağdaş eğitim denetimi belli amaç ve hedefleri olan bir dizi etkinlik içerir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli ola-

* Bu çalışmanın bir bölümü IV. Uluslar arası katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd Doç Dr.; Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

*** Şef; Antalya Millî Eğitim Müdürlüğü

rak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir; hataların yinelenmesi engellenmeye ve sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır (Aydın, 2000). Seçkin'e (1998) göre ise denetimin amacı, öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesidir. Denetim, yönetici, öğretici ve yardımcı personelin mesleki gelişimlerini sağlama yoluyla okulların başarısında ve ürünün niteliğinin arttırılmasında anahtar görevi yapar. Certo'ya (1997) göre denetmenler, örgütte yüksek kalite sağlama, takım ile çalışma, yüksek etik standartlarına ulaşma ve modern teknolojiyi kullanma fonksiyonlarını yerine getirerek modern denetimin amaçlarını gerçekleştirirler.

Toplumun değişen, gelişen ve karmaşıklaşan yapısına paralel olarak eğitim ve denetimin de yapısı ve üstlendiği işlevler değişmektedir. İlk zamanlarda kontrol amacına yönelik işlevler yürüten denetim sistemi, artık günümüzde eğitim kurumlarını ve personelini geliştirmenin yanında çalışanların memnuniyetini, işdoyumunu, moralini arttırmaya ve insan kaynağının ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışan işlevler yürütmektedir. De Cenzo ve Robbins (2007) denetmenlerin bir yönetsel işlev yerine getirdiğini ve bunun yanında planlama, örgütleme, liderlik ve kontrol gibi bazı işlevleri olduğunu belirtmektedir. Certo (1997) ise bu işlevlere denetmenlerin genel işlevleri adını vererek, bunlara personel işlerini de eklemiştir. Certo, denetmenlerin diğer işlevlerinin, amaç ve hedeflere ulaştırma, örgütsel kaynakları kullanma, lider olarak yol gösterme, insan ilişkilerinde bulunma, problem çözme ve birey ve grup içinde etkili karar verme olduğunu belirtmiştir. Cengiz (1992: 28) ise denetimin işlevlerini, 1.Liderlik, 2.Kaynaklık, 3.Koordinatörlük, 4.Danışmanlık, 5.Rehberlik, 6.Değerlendiricilik Şeklinde sıralamıştır. Denetmenlerin bu ağdaş işlevlerini (fonksiyonlarını) ve görevlerini etkin bir Şekilde yerine getirebilmesi ise, onların stlenedikleri rolleri etkili bir Şekilde yerine getirmelerine bağlıdır.

Rol ve görev kavramları

Linton, rol kavramını statü ile ilişkilendirip, rolü statünün dinamik bir parçası olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 1983, 77). Rol, bir grup veya örgütte çalışanların konumlarına göre gösterdikleri davranış kalıplarıdır(Certo, 1997). Belli bir konumda bulunan işgören, konumunun öngördüğü davranışları gösterdiğinde, rolünü oynuyor demektir. Rol, rol beklentilerine göre tanımlanır. Bir rolün yükümlülükleri, sorumlulukları, rol beklentileri olarak tanımlanır. Rol beklentileri, bireyin belli bir örgütsel konumda bulunduğu sürece, yapması ve yapmaması gereken işleri, göstermesi ve göstermemesi gereken davranışları belirler (Aydın, 2010). Görev ise, çeşitli yönleriyle rolden ayrılır. Rol için yapılan işlem ve eylemlerin bazıları işgörenin görevi ile ilgili olmayabilir; işgörenden rol bekleyenler kendi üstlerinden başkası da olabilir. Oysa görev için yapılan işlem ve eylemlerin tümü, örgütün amaçları içindedir. Bu işlem ve eylemlerin yapılması da yasal belgelere dayalı olarak işgörenin üstleri tarafından istenir (Başaran, 1991, 264).

Rol atışması

Rol atışması, örgütsel çatışmanın özel bir Őeklidir. Bir rol belli bir konuma bağlı etkinlikler setidir. Bu etkinlikler rol setini (genellikle denetmen ve çalışma arkadaşları) oluşturan diğer örgüt elemanlarının beklentileri tarafından belirlenir. Rol atışması iki ya da daha fazla role özgü etkinliğin birbiriyle uyumunda zaman ortaya çıkar (Katz ve Kahn, 1978). Böyle durumlarda herhangi bir sete uygun olarak yapılan bir girişimin, başka set ile uyumunu ya olanaksız kılar ya da gcleştirir (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002). Rol atışması, işgörenin hangi rolü yapacağını Őařırma-

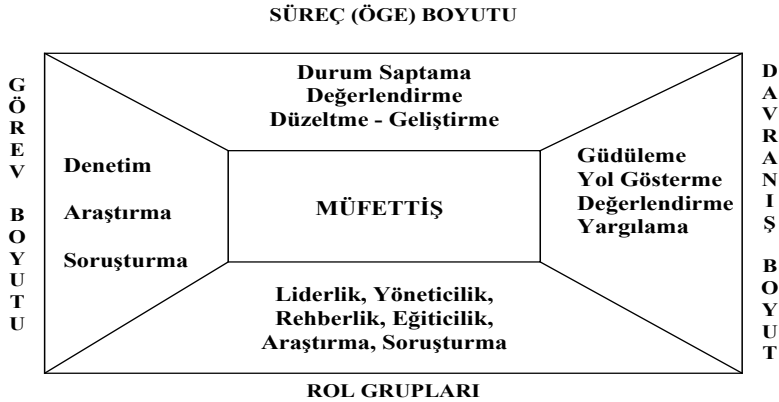
sından ileri gelen bir kararsızlığı, giderek bir zorlanmayı, bunalımı anlatan bir kavramdır (Başaran, 1991, 269). Bireyin aynı anda birden fazla rolü gerçekleştirmesi ve bu duruma uyumsuzluğun sonucu rol çatışması, roller arası ilişki çatışması olarak adlandırılır. Bir diğer çatışma nedeni bireyin özellik ve yetenekleri ile rol gereklerinin uyumsuzluğudur.

Denetçi rol ve görevleri

Denetmen, sadece öğretmene “rehberlik eden bir eğitmeni” rolünde olmayıp bunun yanında yönetim hizmetlerini denetleyen bir “denetici”, kurallara uymayan uygulamaları ve davranışları soruşturmalar yoluyla değerlendirerek cezalar öneren bir “savcı” ve çeşitli eğitim olaylarını araştırıp inceleyen bir “araştırmacı” rollerini de yerine getirmek zorunda olan bir görevlidir (Karagözoğlu, 1977).

Denetimde İnsan ilişkilerini vurgulayan Wiles’e göre denetmen sorun çözme, iletişim kurma, insanların birbirini dikkate almalarını sağlama, benzer sorunları olan bireylerin birbirleriyle ve kaynak kişilerle ilişki kurmalarını sağlama gibi görevleri yürütmektedir (Aydın, 2000). Öğretim sürecini geliştirmede denetimin beş ayrı görevi bulunmaktadır. Bunlar: (1) öğretimi geliştirmek için öğretmene birebir dönüt sağlama veya işini kolaylaştırma anlamına gelen “doğrudan yardım”, (2) öğretimi geliştirmek için öğretimsel problemleri çözmeye yönelik öğretmenler arasında toplantılar düzenleme anlamına gelen “Grup geliştirme”; (3) öğretimi geliştirmeye yönelik olarak öğretmende öğrenme fırsatları sağlama anlamına gelen. “Personel geliştirme”; (4) öğretimi geliştirmek için öğretim materyali ve öğretim içeriğinin değiştirilmesi, anlamına gelen “Müfredat programının geliştirilmesi” ve son olarak (5) öğretimi geliştirmek için öğretmenin kendi öğretimini değerlendirmesi yollar sağlama anlamına gelen “eylem araştırması”dır (Glickman, Gordon ve Gordon, 1995).

Başar’ın (1993) hazırladığı ve denetmenin merkezde yer aldığı modelde (Şekil 1), Teftişin görev boyutunda yer alan denetim, araştırma ve soruşturma boyutları, araştırmamızın temel öğelerini oluşturmaktadır. Başar’a (1993) göre, denetimin süreç boyutu: durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme öğelerinden oluşurken; davranış boyutunda ise güdüleme, yol gösterme, değerlendirme, yargılama gibi unsurlar yer almaktadır. Liderlik, yöneticilik, rehberlik, eğiticilik, araştırmacılık ve soruşturmacılık ise rol grupları arasında yer almaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Eğitim Denetçilerinin Rollerini (Başar, 1993, 22)

Türk eğitim sisteminde denetmen rol ve görevleri

Türkiye’de denetim alt sisteminde denetmenlerin görev ve rolleri çeşitli mevzuat hükümlerine dayanmaktadır. 652 Sayılı Kanun Hükümünde Kararnamede “İl eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcıları, ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütür” denilmektedir. Bu değışiklikle, il eğitim denetmenlerinin rolleri daha da kapsamlı hale dönüşmüştür. Eğitim denetmenleri başkanlıkları yönetmeliğine göre “ il milli eğitim müdürü ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin branşlarıyla ilgili inceleme ve soruşturmalar dışında kalan diğer personel ve kurumların “Denetim, rehberlik ve iş başında yetiştirme, değerlendirme, araştırma gibi hizmetleri ile bu kurumlarda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personele yönelik her türlü inceleme, soruşturma işleri” eğitim denetmenlerinin görevleri arasındadır (MEB, 2011). Bir okulda eğitim etkinliklerinde başarı sağlanması için denetmenlerin aşağıda görevleri yerine getirmesi beklenir (Bursalıoğlu, 1998; Taymaz, 2002).

Denetim: Denetim süreci, denetlenenlere yardım sürecidir. Yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır (Su, 1974, s.36, Taymaz, 2002, s.4). Denetim; öğrenmeyi daha etkili kılmak amacı ile okulun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemektir. Denetim, büyük ölçüde öğretim ile ilgilidir.

Rehberlik ve işbaşında yetiştirme: Denetmenlerin rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevi “Yönetici öğretmen ve diğer ilgili personelin öğrencileri tanımasını ve anlamalarını sağlamak, yönetici, öğretmen ve diğer personelin bireysel ve mesleki gelişmelerine yardım etmek, öğretim, yöntemlerinin geliştirilmesi, eğitim etkinliklerinin planlanmasında yardım etmek, okulda öğretim materyallerinin daha etkili kullanılmasında ilgililere yol göstermek, eğitim ve öğretim etkinliklerinde diğer personelin öğretimine yardımcı olmayı sağlamak, öğretmenin kendisini ve öğrencilerini objektif olarak değerlendirmesine rehberlik yapmak, yönetici, öğretmen ve diğer personelin çevrede görev ve sevgi kazanmasını sağlamak, okulda yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçları ve başarı durumunu saptamak ve açıklamak” gibi konuları içermektedir.

Araştırma: Teftiş sürecinde denetmenlerin araştırma işlevi, eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için gerekli olan dönütlerin alınması açısından önem taşımaktadır. Eğitim sisteminde aksamaların kaynağına inilebilmesi, tekrarlanan sorun ve yanlışlıkların tanımlanabilmesi, bunların giderilmesi yolunda önlemlerin alınabilmesi, bilimsel inceleme ve araştırma yaklaşımını kazanmış olan denetmenlerin sisteme ilişkin dönütlerin uygun biçimde değerlendirilmeleri ile sağlanabilir. Böylece teftiş yalnızca sistemdeki aksaklıklarını varlığını saptamakla yetinmez, sistemdeki aksaklıkların nedenleri ve önleme yöntemlerine ilişkin olarak da bilgi veren temel öğelerden biri olarak hizmet görür (Taymaz, 2002, 75).

Soruşturma: Türkiye’de diğer bazı ülkelerden farklı olarak denetmenler soruşturma görevini de yürütmektedirler. Bu görev denetmenlerin iyi birer eğitimci oldukları kadar iyi bir hukuk adamı olmasını da gerekli kılmaktadır. Denetmenler

görevli oldukları soruşturmalarla ilgili olarak ifadeler alma, bilgi-belge toplama ve sorgulama görevlerini yaparlar. Yaptıkları inceleme ve soruşturmalara ilişkin bulgulara dayanarak ulaştıkları sonuç ve kanaatler doğrultusunda ilgililer hakkında üst makamlara idari tekliflerde bulunurlar. Bazen de kamu görevlilerinin yargılanması hakkında 4483 sayılı Kanun kapsamında kamu görevlilerinin eylemleri karşılığında mahkemede yargılanıp yargılanmamalarına ilişkin “ön inceleme” raporları hazırlayarak adli soruşturma görevlerini yerine getirerek “savcılık” ve “hakimlik” rollerini de yerine getirirler.

Denetim sisteminin bir sorunu olarak denetmenlerin rol veya görev çatışması

Teftiş (denetim), kurumun amacına ulaşması için çalışan personele yardım etme, yol gösterme, gelişimine katkıda bulunma gibi hizmetlerin yanında, personelin hizmetlerinin değerlendirilmesini de kapsamaktadır. Ayrıca yasa dışı eylemlerin soruşturulmasını da denetmenler yapmaktadır. Birbirine zıt düşen bu görevler bir elemana (denetmene) verilmiş olmaktadır (Taymaz, 1997, 61). Bu durum her rolü birlikte yapan bir denetmenin üzerinde bir baskı unsuru oluşturmaktadır. Örneğin; duygusal anlamda soruşturma yapmayı benimsemeyen denetmen, soruşturma yapma durumunda bırakıldığında, motivasyon düşüklüğü, stres, tükenmişlik duygusu yaşamaktadır. Rol çatışması, kişinin bir davranış düzlemindeki rolünü benimsememesinden veya davranışını aynı sürede değiştirememesinden kaynaklanabilir (Erdoğan,1983, 83).

Aynı rolleri birlikte yürüten denetmen; bir okulda soruşturma yapmak üzere sorgu yargıçlığı rolünü oynayarak yönetici ve öğretmenlere ceza verilmesini teklif etmekte, daha sonra aynı okulda rehberlik veya liderlik rolünü sergilemeye çalışmaktadır. Bu durum yönetici ve öğretmenin denetmene bakış açısını olumsuz etkilemekte, her iki taraf için de verimliliği, motivasyonu ve güvenirliliği düşürmekte ve rol çatışmasına neden olmaktadır.

Yapılan bazı araştırmalar (Su, 1974; Karagözoğlu, 1977; Başaran, 1986; Kapusuzoğlu,1988; Bilir, 1991; Kaya, 1993; Sarpkaya, 2004; Kayıkcı, 2004), denetim alt sisteminin çağdaş anlamda yerine getirmesi gereken işlevini yapmaktan uzak kaldığını ve günümüzün ihtiyaçlarına cevap vermediğini, denetim alt sisteminde önemli sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Örneğin Kayıkcı ve Şarlak'ın (2009) çalışmasına göre, ortaöğretim kurumlarında denetim alt sistemi, kendisinden beklenen “liderlik, geliştirme ve değerlendirme” fonksiyonlarını yeterince yerine getirememektedir. Denetim alt sisteminin etkili olarak işlemesi denetmenlerin üstlendikleri rolleri, yerine getirmeleri gereken fonksiyonları ve görevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine bağlıdır. Denetmenlerin üstlendikleri bu rol, görev ve fonksiyonları etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri denetmen yeterliliğine bağlı olduğu kadar, aynı zamanda örgütsel yapı ve işleyişe de bağlıdır. Denetmenler, denetmen başına düşen öğretmen sayısının fazla olmasının (iş yükünün fazla oluşunun) beklenen rol davranışını gerçekleştirmelerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler (Burgaz, 1992). Araştırmalar incelendiğinde denetimin etkili işleyişini zorlaştıran unsurlardan birinin denetmenlerin bir arada yürüttüğü bazı görevlerin birbirleri ile uyuşmamasından (çatışmasından) kaynaklandığını göstermektedir (Ada ve Akan, 2009; Altıntaş, 1985; Sağır, 2005; Şahin, Çek ve Zeytin, 2011; Kayıkcı, 2005). Denetim

alt sisteminin tarihi incelendiğinde denetmenlerin çelişkili gevleri bir arada yürütmesinden kaynaklanan sorunların çok önceki tarihlere dayandığı ve bunu önlemek için çeşitli önlemlerin alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Örneğin denetmenlerin inceleme ve soruşturma görevinin yardımılaşma ve değerlendirmeyi gleştirmesini önlemek için 1973 yılında denetmenlerin bir kısmı soruşturma işlerini yapmak üzere ayrılmış ve bu görevin sıra ile yapılması esas kabul edilmiştir (Su, 1974; Taymaz, 1993).

Yukarıdaki belirtilen ve denetmenlerin birbiriyle çelişen görevleri aynı denetmenlerin yürütmesine dayanan uygulama Türkiye genelinde halen devam etmekte böylece bundan doğan sorunlar da araştırma bulgularına yansımaktadır (Kayıkçı, 2005). Türkiye genelinde uygulama bu şekilde yürütülürken bu atışmayı İstanbul ili İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığı ise denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan farklı denetmen gruplarıyla denetim faaliyetlerini sürdürerek rol ve görev çatışmasını önleyecek bir uygulama yapmayı hedeflemiş ve bu örnek uygulamayı yıllardır sürdürmektedir.

Bu araştırmada, diğer illerden farklı olarak İstanbul ilinde yürütülen rehberlik, işbaşında yetiştirme ve değerlendirme görevi alan denetmenler, soruşturma görevi alan denetmenler ve araştırma- geliştirme görevi alan denetmenlerin, görev boyutları dikkate alınarak oluşturulan ve her bir denetim grubunun bir görev boyutunu yerine getirmesine dayanan uygulamayı denetmen ve denetmen yöneticilerinin görüşleri ve doküman incelemesi yoluyla tanıtılmak, uygulamayı çeşitli boyutlarıyla incelemek ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda denetim sisteminin yapılanmasında yer alacak uygulayıcılara öneriler sunmak amaçlanmaktadır.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1- İstanbul ilinde denetim çalışmalarının, denetmen görev boyutlarına göre oluşturulan farklı denetim gruplarınca (rehberlik ve denetim, soruşturma, araştırma-geliştirme grupları) yapılmasına ilişkin uygulama nasıl gerçekleşmektedir (grupların görev alanları-yapılan iş bölümleri, denetmenlerin bu gruplarda çalışma süresi vb.) ?

2- İl eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, İstanbul ilinde denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan denetim gruplarının (rehberlik ve denetim, soruşturma, araştırma-geliştirme grupları) oluşturulmasında dikkate alınan ölçütler nelerdir?

3- İl eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, İstanbul ilinde denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan denetim gruplarının (rehberlik ve denetim, soruşturma, araştırma-geliştirme grupları) yaptığı denetim uygulamalarının,

a. Denetmenler açısından

b. Denetimin işleyişi ve verimliliği açısından olumlu yönleri nelerdir?

4- İl eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, İstanbul ilinde denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan denetim gruplarının (rehberlik ve denetim, soruşturma, araştırma-geliştirme grupları) yaptığı denetim uygulamalarının,

a. Denetmenler açısından,

b. Denetimin işleyişi ve verimliliği açısından olumsuz yönleri nelerdir?

Araştırmanın önemi

Bu araştırmanın önemli yanlarından biri İstanbul ilinde yapılan bu uygulamanın Türkiye’de tek ve örnek bir çalışma yani bir deney çalışması işlevi taşımasıdır. Bugüne kadar denetmen rollerine ilişkin yapılan araştırmalar sonucunda bu rollerin birbiri ile çatıştıkları ve denetim çalışmalarını zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle İstanbul ilinde denetmen rollerinin farklılaşmasına dayalı olarak oluşturulan denetim grupları ile yapılan denetim faaliyetlerinin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak denetim sisteminin işleyişine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Böylece denetim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde karar vericilere önemli veriler sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39). Veriler görüşme yolu ile elde edilmiştir. Görüşme, önceden belirlenmiş sorulara yanıt vermeye dayalı etkileşimli bir iletişim süreci içerisinde gerçekleşmiştir. Görüşme sürecinin planlı ve amaçlı olması özelliği ise görüşme tekniğini, bir sohbet olmaktan farklı kılar ve onu hedeflere yönelik planlanmış bir veri toplama çabası yapar. Görüşmede kullanılan soru ve cevap yöntemi de veri toplarken bir ilişkiyi kurma ve veriye ulaşma yolu olarak nitelendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 119) .

Araştırmanın çalışma grubu

İstanbul ilinde görev yapan 256 il eğitim denetmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde görevli il eğitim denetmenleri başkan ve yardımcılarının yanı sıra, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, tipik durum örnekleme yöntemi uygulanarak belirlenen, her üç grupta da görev yapmış on yedi il eğitim denetmeni olmak üzere toplam 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Tipik durum örnekleme; eğer araştırmacı yeni bir uygulamayı veya yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilir. Amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında bilgi sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 1990).

Araştırmaya katılan il eğitim denetmenlerine ilişkin demografik özellikler tablo 1,2,3,4’te verilmiştir. Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan il eğitim denetmenlerinin % 90’ının erkek, % 10’unun ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 1. İl Eğitim Denetmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Frekans Dağılımları

Cinsiyet	Denetmen	Frekans	%
Kadın	2	2	10
Erkek	18	18	90
Toplam	20	20	100

Tablo 2. İl Eğitim Denetmenlerinin Kıdemine Göre Frekans Dağılımları

Değişken	Düzeý	f	%
Kıdemi	20-30	6	30
	31-40	13	65
	41-üstü yıl	1	5
	Toplam	20	100

Kıdem dağılımları ile ilgili Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan il eğitim denetmenlerinden % 65'i 31-40 yıl arasında, %30'u 20-30 yıl arasında % 5'i de 41 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılan denetmenlerin büyük bir bölümü 31-40 yıl arası kıdeme sahiptir.

Tablo 3. İl Eğitim Denetmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Frekans Dağılımları

Değişken	Düzeý	F	%
Öğrenim Durumu	Lisans	14	70
	Yüksek lisans	6	30
	Toplam	20	100

İl Eğitim Denetmenlerinin eğitim durumları ile ilgili tablo 3 oluşturulmuştur. İl Eğitim Denetmenlerinin % 70'i lisans, % 30'u yüksek lisans mezunu olduğu görölmüştür. Araştırmaya katılan denetmenlerin çoğunluğu lisans mezunudur.

Araştırmaya katılan İl Eğitim Denetmenlerinin branş dağılımlarına bakıldığında ise 20 denetmenin 14'ünün sınıf öğretmenliği branşından olduğu ve sınıf öğretmenlerinin denetmenler arasında çok büyük bir çoğunluk oluşturdukları görölmektedir. Buna göre branş dağılımı şu şekilde olmuştur. İl eğitim denetmenlerinin %70'i Sınıf Öğretmeni, % 5'i Fransızca, % 5'i Fen ve Teknoloji, % 5'i Rehberlik, % 5'i Türk Dili ve Edebiyatı, % 5'i Tarih ve % 5'i de Coğrafya branşında olduğu görölmüştür.

Veri toplanması ve analizi

Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak üzere, üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş, öneriler doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeler 15 dk. ile 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşme süresince anlık notlar alınmış ve forma kayıt edilen denetmenlerin cevaplarının çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım, şimşek, 2008, 224). Toplanan veriler elektronik ortama aktarılmış ve kodlanmıştır. Denetmen Yöneticileri; DY1, DY2, DY3 ve İl Eğitim Denetmenleri D1, D2,...D17 şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeler şu aşamalarda değerlendirilmiştir. Birinci alt problemin analizi, doküman analizi tekniği ile yapılmıştır. Diğer alt problemlerin analizleri betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda temalar belirlendikten sonra, cevaplar bu temalar doğrultusunda incelenerek bu temalara vurgu yapan denetmenler belirlenmiş ve bu denetmenlerin sayısı verilerek ortak görüşler belirtilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde; Araştırmaya katılan İstanbul ilinde görevli eğitim denetmenleri başkan ve yardımcılarının yanı sıra on yedi il eğitim denetmeninin görüşlerine göre verilerin analiz bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

1. İstanbul ilinde denetim çalışmalarının, denetmen görev boyutlarına göre oluşturulan farklı denetim gruplarının (rehberlik ve denetim, soruşturma, araştırma-geliştirme grupları) yapılmasına ilişkin uygulamaya nasıl gerçekleşmektedir ?

Bu alt problemin çözümünde İstanbul il eğitim Denetmenleri başkanlığının web sitesinden ve denetmen yöneticileri ve denetmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Grupların yapılanması ve sayıları: İstanbul il Eğitim Denetmenleri Başkanlığı'nca Başar'ın (1993) denetim rolleri modelinde(şekil, 1) yer alan denetmen görev boyutları dikkate alınarak (1) inceleme-soruşturma, (2) rehberlik-denetim (teftiş) ve (3) EARGE-araştırma ve geliştirme olmak üzere üç ayrı grup oluşturulmuştur. Soruşturma grupları Anadolu ve Avrupa olarak ikiye ayrılmıştır. Bu gruplarda 46'sı Anadolu'da ve 38'i de Avrupa'da olmak üzere ikişerli gruplar halinde toplam 84 il eğitim denetmeni görev yapmaktadır. Denetim grupları da, Anadolu ve Avrupa olarak ikiye ayrılmıştır. Avrupa bölümünde oluşturulan 19 grupta toplam 84, Anadolu bölümünde oluşturulan 12 grupta toplam 82 il eğitim denetmeni görev yapmaktadır. Her bir grupta okul ve öğretmen sayısına göre 6-23 arasında il eğitim denetmeni görev yapmaktadır. Eğitim Araştırma ve Geliştirme (EARGE) grubunda ise 6 il eğitim denetmeni görev yapmaktadır (, 26.04.2012).

Grupların görev ve işleyişi:

I. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme (EARGE) Grupları: Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 32. ve 41. maddesi ile Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Denetmenleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin 43.i, 54, 55 ve 56. maddeleri ile Milli Eğitim Müdürlükleri Araştırma ve Geliştirme Birimleri yönergesine dayanılarak hazırlanan, EARGE grubunun kuruluş amaçları, gruba yapılacak görevlendirme ve grubun görevleri, İstanbul Eğitim Denetmenleri Başkanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Grubunun Oluşturulması İle Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönerge'de şu şekilde belirtilmiştir:

Kuruluş amacı ve görevlendirme şekli: Denetmen ve denetmen yardımcılarını tarafından yürütülen rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini daha etkili, verimli ve işlevsel duruma getirmek, yönetimin, denetimin ve eğitim-öğretimin sorunlarını belirlemek, araştırmak ve çözüm önerileri geliştirerek sonuçlarını değerlendirmektir. Yönetmelik hükümlerine göre tercihen doktora ve yüksek lisans yapmış olanlar arasından, yeterli sayıda denetmen veya denetmen yardımcısı görevlendirilir. Grubun denetmen sayısı başkanlıkça belirlenir ve ihtiyaç duyulması durumunda üye sayısı artırılabilir.

Görevleri: "Denetmenlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin görev alanlarına ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının araştırılması, belirlenmesi, düzenlenecek yerel hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin hazırlanması, planlanması ve yürütülmesinde görev almak, kaynakların elverdiği ölçüde araştırmalar yapmak, Okulların/kurumların ve

öğretmenler ile diğer çalışanların performansının değerlendirilmesinde kullanılacak göstergelerin hazırlanmasına, standartlaşmasına, güncellenmesine katkı yapmak, denetim ve rehberlik hizmetlerinin tüm denetmenlerce standart ilkelere ve kurallara bağlı kalınarak yürütülmesi amacıyla görev alanına giren kurumlar için denetim ve rehberlik kılavuzları hazırlayarak, var olanları güncelleyip geliştirerek başkanlığa sunmak, rehberlik, işbaşında yetiştirme, Yasal, mesleki, akademik ve alandaki gelişmeleri, mesleği ve eğitimi ilgilendiren yargı kararlarını izlemek, değerlendirmek ve bunların uygulamaya yansımalarına ilişkin gerektiğinde rapor hazırlayarak başkanlığa sunmak (...)” olarak belirtilmiştir.

II. Rehberlik ve Denetim Grupları: Denetim grubunda çalışma süreleri ve görev alanları; Görev alanları 652 Sayılı KHK’de; ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme çalışmalarını yapmaktadır. İstanbul ilindeki denetim grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin görev süreleri 3 yıldır. Denetmenler üç yıl süresi dolmadan bölgesinden alınmamaktadır. Ancak bir problem yaşandığında süreye bakılmadan bölgesi değiştirilir. 3 yılı dolduranlar üç bölge tercihinde bulunup, bölge değiştirebilmektedir.

III. İnceleme ve Soruşturma Grupları: İnceleme-Soruşturma grubunda çalışma süreleri ve görev alanları; 652 Sayılı KHK’de; ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri çalışanları hakkında Kuruma gönderilen şikayetler üzerine inceleme ve soruşturma yapmaktadır. Ayrıca, Valilik tarafından kamu görevlileri hakkında 4483 Sayılı Kanun kapsamında yer alan ön incelemeleri yaparak düzenlenen raporları ilgili makama sunmaktadır. Resmi ve özel okul açma-kapatma, kurum nakli, program ilavesi, yerleşim planı değişikliği vb. konularda inceleme yapmaktadır. İl eğitim denetmenlerinden istekli olanlar bu gruba seçilir. Bu grupta görev süresi en az 2 yıldır.

2. İl eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, İstanbul ilinde denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan denetim gruplarının (rehberlik ve denetim, soruşturma, araştırma-geliştirme grupları) oluşturulmasında dikkate alınan ölçütler.

Tablo 4. İstanbul İlinde Denetmen Rollerine Göre Ayrımı Yapılan Grupların Oluşturulmasında Dikkate Alınan Ölçütlerin Frekans Dağılımları

Sıra	Görüşler	f	%
1	İstek, gönüllülük	15	75
2	Çalışma Süresi	11	55
3	Başkanlıkça belirleniyor	3	15
4	Branşlara göre dağılım	3	15
5	Grup içi uyum	6	30
6	Tecrübe, uzmanlık, grupların görev alanları	7	35
7	İkametgah	10	50
8	Bölgenin kurum ve öğretmen sayısı	2	10
9	Tecrübeli denetmenle yeni gelen il eğitim denetmeni arasında usta çırak ilişkisi ile uzmanlaşma sağlanıyor	4	20
10	Eldeki istatistiklerden yararlanarak eşit dağılımın yapılması	1	5
11	Araştırma grubundakilerin akademik alanda çalışma yapabilecek niteliklere sahip olmaları	1	5

Not: Her denetmen birden fazla görüş belirttiğinden Frekanslar, denetmen sayısından fazladır.

Araştırmaya katılan İstanbul ili Eğitim Denetmeni Başkanı, Başkan Yardımcıları ve 17 il eğitim denetmeninin görüşleri incelenmiş, grupların oluşturulmasında göz önünde tutulan kıstaslar ile ilgili İl eğitim denetmenlerinin görüşleri tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'te incelendiğinde; gruplar oluşturulurken, İl Eğitim Denetmenlerinin % 75'i denetmenlerin istek ve gönüllülükleri, %55'i çalışma süreleri, %50'si denetmenlerin ikametgahları, % 35'i tecrübe, uzmanlık, grupların görev alanları, % 30'u denetmenlerin grup içi uyumları, % 20'si tecrübeli denetmenle yeni gelen il eğitim denetmeni arasında usta çırak ilişkisi ile uzmanlık sağlandığı, % 15'i branşlara göre dağılımları, % 15'i Başkanlıkça belirlendiği, % 10'u bölgenin kurum ve öğretmen sayıları, % 5'i eldeki istatistiklerden yararlanarak eşit dağılımın yapıldığı, % 5'i akademik alanda çalışma yapabilecek niteliklere sahip olmalarının göz önünde tutulduğu görüşündedir.

Araştırmaya katılan İstanbul İl Eğitim Denetmenleri Denetmenleri grupların oluşturulmasında öncelikle denetmenlerin istekleri ve gönüllülükleri göz önüne tutulduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı görüşler şöyledir:

DY1; "Denetmenlerin üstlendikleri çok sayıda görevin tek bir denetmen tarafından yapılması denetmenin işlerini zorlaştırmaktadır. Bu görev grupları ise denetmenlerin ilgilerine ve isteklerine göre oluşturuluyor, çalışan arkadaşların da bundan dolayı mutlu olduklarını hissettim, huzurlu bir şekilde çalışıyoruz ve çalışmalarımızdan olumlu sonuçlar alıyoruz",

D9; “Öncelikle gönüllülük esasına göre gruplar oluşuyor, isteyenler istediği kişi ile bu çalışmayı yapmak üzere göreve başlar böylece oluşan ekipler kendi içlerinde uyum sorunu yaşamıyorlar, bu da grubun daha etkin olarak çalışmasını sağlıyor...”.

Araştırmaya katılan il eğitim denetmenlerinin, grupların oluşturulmasında göz önünde tutulan kıstaslar arasında yüksek frekansla üzerinde durdukları konular ise denetmenlerin çalışma süreleri, ikametgâhları, tecrübeleri, uzmanlıkları ve grupların görev alanları, grup içi uyum ve tecrübeli denetmenin yanına yeni gelen il eğitim denetmeni verilerek, aralarında usta çırak ilişkisi kurulması olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı görüşler şöyledir:

DY1; “.. denetim gruplarının oluşturulmasında denetmenlerin ikametgâh ettikleri bölgeler dikkate alınmaktadır bununla beraber, inceleme soruşturma yapan tecrübeli il eğitim denetmeninin yanına yeni gelen arkadaşlardan biri verilerek veriliyor, böylece tecrübeli arkadaşlarla çalışan genç denetmenler usta çırak ilişkisi içinde yetişerek zamanla uzmanlaşmaktadır...”.

D3; “denetmen gruplarının belirlenmesinde denetmenlerin oturdukları ilçe, grup içi uyum gibi kıstaslar etkili olmaktadır. Böylece denetmenin İstanbul’un trafiğinde harcayacakları zamanı, kendi bölgesinde görev yaparak mesaiye harcamaktadır ”.

D14; “...Diyelim ki Beşiktaş’ta ikamet edip, Küçükçekmece grubunda çalışırsanız, işlerinizi bitirip eve dönmeniz bayağı zaman alır. Onun için teftiş grupları genelde kişilerin ilçe ya da o ilçenin çevresinde ikamet eden kişilerden oluşturuluyor”,

D4; “..Soruşturma gruplarının oluşturulmasında, bir üyenin tecrübeli olmasına özen gösterilmiştir. Böylece deneyimsiz üyenin bunun yanında yetişmesi sağlanmaktadır”.

3. a. İl eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, İstanbul ilinde denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan denetim gruplarının yaptığı denetim uygulamalarının “denetmenler açısından” olumlu yönleri.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Denetmen Görüşlerine Göre İstanbul İlindeki Uygulamanın Denetmenler Açısından Olumlu Yönlerine İlişkin Frekans Dağılımı

Sıra	Görüşler	f	%
1	Denetmenin iş doyumunu ve motivasyonunu arttırması	9	45
2	Denetmenin performansının yüksek olması	4	20
3	Denetmenin uzmanlaşması	9	45
4	Denetmenin verimliliğinin artması	7	35
5	Denetmenin mesleğin etik ilkelerine daha çok uyması	1	5
6	Rehberlikte öğretmen ve yöneticinin tedirginliğinin giderilmesi	4	20
7	Mesleki aşkın ortaya çıkmasının sağlanması	1	5
8	Denetmenin istediği kişilerle ve istediği alanda çalışabilmesi	1	5
9	Denetmenin huzurlu ve güvenli olması	1	5
10	Denetmenin alana hakim olması ve böylece daha iyi rehberlik yapması	1	5
11	Denetmenin stresini azaltması	4	20
12	Denetmenlerin yeteneklerine göre hizmetin yürütülmesi	1	5
13	Soruşturmaların kısa sürede tamamlanması	1	5
14	Denetmenin oturduğu yere yakın bölgede ve isteğine uygun bir görev aldığı için daha istekli ve güvenli çalışması	1	5
15	Uzmanlaşılacak alanlarda daha iyi ve verimli hizmet sunulması	1	5
16	Denetmene zaman yönetimi açısından avantaj sağlaması	4	20
17	Denetmenin eğitim-öğretime daha çok katkı sağlaması	1	5
18	Kurum iklimi olumlu olduğundan bireyler arası iletişimin daha sağlıklı	14	70
19	Denetmenlere mobbing uygulanmaması	1	5

Araştırmaya katılan İstanbul ili Eğitim Denetmeni Başkanı, Başkan Yardımcıları ve 17 il eğitim denetmeninin görüşleri incelenmiş ve elde edilen verilerden Tablo 5 oluşturulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde; İstanbul ilindeki uygulamanın denetmenler açısından olumlu yönlerini şöyle sıralayabiliriz; İstanbul ilindeki bu uygulamada “il eğitim denetmenlerinin % 70’i Kurum iklimi olumlu olduğundan bireyler arası iletişimin daha sağlıklı olduğunu, il eğitim denetmenlerinin % 45’i denetmenin iş doyumunu ve motivasyonunu arttırdığını, % 45’i denetmenin uzmanlaşmasını, % 35’i denetmenin verimliliğinin arttığını, % 20’si rehberlikte öğretmen ve

yöneticinin tedirginliğinin giderildiğini, % 20'si denetmenin performansının yükselttiğini, % 20'si denetmenin stresini azalttığını, % 20'si denetmene zaman yönetimi açısından avantaj sağladığını, % 5'i denetmenin mesleğin etik ilkelerine daha çok uyduğunu, % 5'i mesleki aşkın ortaya çıkmasını sağladığını, % 5'i denetmenin istediği alanda istediği kişilerle çalışma imkanına sahip olduğunu, % 5'i denetmenin huzurlu ve güvenli olduğunu, % 5'i denetmen denetlediği alana hakim olduğundan denetlenene daha iyi yol gösterdiğini, % 5'i denetmenlerin yeteneklerine göre hizmetin yürütüldüğünü, % 5'i soruşturmaların kısa sürede tamamlandığını, % 5'i denetmen oturduğu yere yakın bölgede ve isteğine uygun görev aldığı için daha istekli ve güvenli çalıştığını, % 5'i uzmanlaşılacak alanlarda daha iyi ve verimli hizmet sunulmasını sağladığını, % 5'i de denetmenin eğitim-öğretime daha çok katkı sağladığını" belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan denetmen görüşlerine göre, İstanbul İlindeki uygulamanın "denetmenler açısından" olumlu yönleri, öncelikle denetmenin iş doyumunu ve motivasyonunu arttırması, denetmenin uzmanlaşmasını sağlaması ve denetmenin verimliliğinin arttırmasıdır. Konu ile ilgili bazı görüşler şöyledir:

DY1; *"..Bu uygulama denetmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu attırmaktadır. Sürekli benzer işleri soruşturan ve inceleyen denetmenlerin zamanla ilgili mevzuata ulaşması kolaylaşıyor, soruşturma ve incelemelerde pratiklik kazanıyor ve zamanla uzmanlaşıyor",*

D4; *"göreve dayalı çalışma grupları uygulamasıyla iş doyumunu ve motivasyonu daha da arttırmaktadır. Bu uygulama sayesinde her denetmen bir müddet sonra en yetenekli olduğu alanı yaşayarak keşfetmektedir",*

D13; *" İnceleme ve soruşturmada ağırlıklı olarak çalıştığım için bu konuda yapılan eksiklikleri görebiliyorum, daha pratik olunuyor, o işten kaynaklanan parametrelere değişkenlere daha rahat çok vakıf olunuyor. Motivasyonum daha yüksek oluyor, daha kolay geliyor. Halbuki bana kolay gelen bir çalışma bir başka arkadaşına daha zor, içinden çıkılmaz, zor stresli gibi görünebiliyor".*

D8; *" İl eğitim denetmenleri anlaştıkları grup üyeleri ile çalıştıkları ve zamanla işlerinde uzmanlaştıkları için bu durum kurum içindeki atmosferi olumlu yönde etkilemekte ve böylece grup çalışanlarının motivasyonu da yükselmektedir".*

D3; *"Kurumun iklimini olumlu yönde etkilediğinden bireyler arası iletişim daha sağlıklı olmakta ve çalışanların motivasyonu yükselmektedir. Çalışanların moral değerleri iş hayatına olumlu yansıtıldığından verimlilik artmakta, stres azalmakta" .*

Denetmenler açısından uygulamanın diğer yüksek frekansa sahip olumlu yönlerini ise rehberlikte öğretmen ve yöneticinin tedirginliğinin giderilmesi, denetmenin performansının yükseltmesi, denetmenin stresini azaltması ve denetmene zaman yönetimi açısından avantaj sağlamasıdır. Konu ile ilgili görüşlerin bazıları şöyledir:

D9; *" Rehberlikte öğretmen ve yöneticinin tedirginliği gideriliyor, denetmen, öğretmen ve müdür ilişkisi çok daha sağlıklı, inanma güvenme temelinde, iş üretme temelinde daha rahat açılabilme, daha rahat iletişim kurma yönünde sağlıklı bir yapı kazanıyor",*

DY1; “..Bu uygulamada denetmenin rahat çalışması nedeni ile performansı da yüksek olmaktadır..”

D15;“ Çalışanların moral değerleri iş hayatına olumlu yansdığından, denetmenlerin stresi de azalmaktadır”

3.b. İl eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, İstanbul ilinde denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan denetim gruplarının yaptığı denetim uygulamalarının, denetimin işleyişi ve verimliliği açısından olumlu yönleri.

Tablo 6. Araştırmaya katılan denetmenlerin görüşlerine göre, İstanbul İlindeki uygulamanın “Denetimin işleyişi ve verimliliği açısından” olumlu yönlerine ilişkin frekans dağılımları

Sıra	Görüşler	f	%
1	Kurum hantallıktan kurtuluyor	2	10
2	Verimlilik sağlanıyor	7	35
3	Gereksiz iş yoğunluğu olmuyor	1	5
4	Yapılan işlemler doğru, etkili ve hızlı sonuçlandırılıyor	13	65
5	Öğretmenlerin rehberliğe gelen denetmene bakış açısı olumlu oluyor	2	10
6	Denetmen motivasyonu yükseldiğinden kurumun işleyişi kolaylaşıyor	3	15
7	Kurumun işleyişine güç katıyor	1	5
8	Rehberlik çalışmaları bilgi alışverişi açısından çok yararlıdır	1	5
9	Çalışanlar denetim alanında daha objektif kriterler geliştiriyor	1	5
10	İşler daha seri yürüyor	1	5
11	Kurumda verimli bir görev dağılımı yapılı	1	5
12	Çalışanların moral değerleri iş hayatına olumlu yansdığından verimlilik artıyor	1	5

Not: Her denetmen birden fazla görüş belirttiğinden frekans toplamları, denetmen sayısından fazladır.

Araştırmaya katılan İstanbul ili Eğitim Denetmeni Başkanı, Başkan Yardımcıları ve 17 il eğitim denetmeninin görüşleri incelenmiş ve elde edilen verilerden Tablo 6 oluşturulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde; İstanbul İlinde ki uygulamanın kurumun işleyişi ve verimliliği açısından olumlu yönleri; il eğitim denetmenlerinin % 65'i yapılan işlemlerin doğru, etkili ve hızlı sonuçlandırılıyor olması, % 35'i verimlilik sağlanması, % 15'i denetmenin motivasyonu yüksek olduğundan kurumun işleyişinin daha kolay ve rahat olması, % 10'u öğretmenlerin rehberlik amacıyla gelen denetmene bakış açısının olumlu olması, % 10'u kurumun hantallıktan kurtulması,

%5'i gereksiz iş yoğunluğunun olmaması, %5'i kurumun işleyişine güç katması, %5'i rehberlik çalışmalarının bilgi alışverişi açısından çok yararlı olması, %5'i denetim alanında çalışanların alanı ile daha objektif kriterler geliştirmesi, % 5'i işlerin daha seri yürütmesi, %5'i kurumda verimli bir görev dağılımının yapılması olduğu görüşündedir.

İstanbul İlindeki uygulamanın araştırmaya katılan denetmen görüşlerine göre "denetim kurumunun işleyişi ve verimliliği açısından" olumlu yönü, öncelikle yapılan işlemlerin doğru, etkili ve hızlı sonuçlandırılıyor olması şeklinde belirtilmiştir. Konu ile ilgili görüşlerden biri şöyledir.

D12; " bu uygulama yoluyla denetmenler tarafından yapılan işlemler, bir denetmenin her görevi yaptığı (genel) uygulamaya göre daha doğru, etkili ve hızlı sonuçlandırılıyor....".

Kurumun işleyişi ve verimliliği açısından uygulamanın diğer yüksek frekan- sa sahip olumlu yönleri ise verimliliğin sağlanması, denetmenin motivasyonu yüksek olduğundan kurumun işleyişinin daha kolay ve rahat olması, öğretmenlerin rehberlik amacıyla gelen denetmene bakış açısının olumlu olması ve kurumun hantallıktan kurtulmasıdır. Konu ile ilgili bazı görüşler şöyledir:

D4; " bana göre, üretilen yüksek verim, kurumun amacını gerçekleştirme oranını en üst seviyeye çıkarmıştır",

D11; " İstanbul'un iş yoğunluğuna rağmen hiçbir karışıklık söz konusu değildir. Bu uygulama kurumun işleyişini kolaylaştırıyor. Süratle işlemler tamamlanır. Kurumun işleyişine güç katmaktadır. Daha verimli ve daha etkili işlem yapılmasını sağlamaktadır",

D13; "Denetmenin motivasyonu yüksek olunca kurumun işleyişi de daha kolay ve rahat olmaktadır",

DY1; " Öğretmenlerin rehberlik amacıyla gelen denetmene ilişkin bakış açısı da olumlu oluyor. Rehberlik için gelen denetmeni kendi paralelinde görüyor ve karşılıklı olarak bilgiyi paylaşıyorlar".

D14; "Bu uygulama ile kurum hantallıktan kurtuluyor".

D5; " Bu uygulama uzmanlaşılın alanlarda verimliliği arttırmaktadır",

4. a. İl eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, İstanbul ilinde denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan denetim gruplarının(rehberlik ve denetim, soruşturma, araştırma-geliştirme grupları) yaptığı denetim uygulamalarının, "Denetmenler açısından" olumsuz yönleri.

Tablo 7. İstanbul İlinde ki uygulamanın araştırmaya katılan denetmen görüşlerine göre “denetmenler açısından” olumsuz yönlerinin frekans dağılımları

Sıra	Görüş	f	%
1	Olumsuz bir yönü yoktur	13	65
2	Tek yönlü gelişimi sağlar 1	5	
3	Diğer alandaki değişikliği takip edememek	5	30

Araştırmaya katılan İstanbul ili Eğitim Denetmeni Başkanı, Başkan Yardımcıları ve 17 il eğitim denetmeninin görüşleri incelenmiş ve elde edilen verilerden Tablo 7 oluşturulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde; İstanbul İlinde ki uygulamanın “denetmenler” açısından olumsuz yönleri; il eğitim denetmenlerinin % 65’i olumsuz bir yönünün olmadığı, % 30’u diğer alandaki değişikliği takip edememek, % 5’ i de tek yönlü gelişimi sağladığı görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan İstanbul İl Eğitim Denetmenlerinin çoğunluğu uygulamanın denetmenler açısından olumsuz yönünün olmadığı görüşündedir. Ancak en yüksek frekansa sahip diğer görüşte olumsuz yönünün denetmenin diğer alandaki değişikliği takip edememesidir. Konu ile ilgili bir il eğitim denetmeni görüşü şöyledir:

D12; “Denetmen uzun yıllar teftiş gruplarında çalıştığı için soruşturmadan uzak kalıyor. Çok az inceleme ve soruşturma yaptığı için denetmen herhangi bir soruşturma yaptığında bilgi ve deneyim eksikliği yaşıyor, pratik yapma eksikliği olduğu için bir anda bir boşluğa düşebiliyor, konuyu çabuk kavrayamayabiliyor. Sorunu çabuk çözemeyebiliyor, dosyayı kısa zamanda bitiremeyebiliyorlar. Aynı şekilde soruşturma grubunda çalışan denetmenler de denetimden uzak kaldıkları için ilköğretim programı başta olmak üzere, okul öncesi programı ve diğer özel öğretim kurumlarının mevzuatları ile ilgili kendilerini geliştirememiş olabiliyorlar...”

D. 6: “Kriterlere uyulmadığında kurum atmosferi olumsuz etkileniyor. Grup çalışanlarının motivasyonu azalmaktadır”.

4.b. İl eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, İstanbul ilinde denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan denetim gruplarının(rehberlik ve denetim, soruşturma, araştırma-geliştirme grupları) yaptığı denetim uygulamalarının “Denetimin işleyişi ve verimliliği” açısından olumsuz yönleri.

Tablo 8. İstanbul İlinde ki uygulamanın araştırmaya katılan denetmen görüşlerine göre “kurumun işleyişi ve etkililiği açısından” olumsuz yönlerinin frekans dağılımları

Sıra	Görüş	f	%
1	Olumsuz bir yönü yoktur	13	65
1	Olumsuzluğu yoktur	18	90
2	Denetmenlerin kendilerini aşırı özel hissetmelerine ve kurum ikliminin olumsuz etkilenmesine neden olabilmekte	1	5
3	Özellikle kendi uzmanlık alanı ile ilgili bir grupta yer alamayan denetmen kendi grubunda yeterince verimli olamıyor	1	5

Araştırmaya katılan İstanbul ili Eğitim Denetmeni Başkanı, 2 Başkan Yardımcısı ve 17 il eğitim denetmeninin görüşleri incelenmiş ve elde edilen verilerden Tablo 8 oluşturulmuştur. Tablo 8 incelendiğinde; il eğitim denetmenlerinin % 90'ı olumsuzluğun olmadığı, % 5'i Denetmenlerin kendilerini aşırı özel hissetmelerine ve kurum ikliminin olumsuz etkilenmesine neden olduğu, % 5'i de özellikle kendi uzmanlık alanı ile ilgili bir grupta yer alamayan denetmenin kendi grubunda yeterince verimli olamadığı görüşündedir.

Konu ile ilgili bazı görüşler:

D 4: “Grup elemanlarının görev- rol misyonları bazen çok ileri gitmekte kendilerini aşırı özel hissetmelerine ve kurum ikliminin olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir”,

D11: “Özellikle kendi uzmanlık alanı ile ilgili bir grupta yer alamayan denetmen kendi grubunda yeterince verimli olamıyor”.

Tartışma ve Sonuç

Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemi tarihsel bir süreç içerisinde incelendiğinde denetmenlerin inceleme-soruşturma, rehberlik ve işbaşında yetiştirme, denetim ve değerlendirme, son zamanlarda da araştırma görevlerini birlikte yürüttükleri, denetim sistemindeki sorunların bir kısmının da birbiriyle çelişen bu görevlerin aynı denetmen tarafından yapılmasından kaynaklandığı çeşitli araştırmalarla (Ada ve Akan, 2009; Altıntaş, 1985; Sağır, 2005; Şahin, Çek ve Zeytin, 2011; Kayıkçı, 2005) ortaya konmuştur. Görevlerin çakışmasından dolayı ortaya çıkan sorunların çözümü için çeşitli zamanlarda(örneğin 1973 yılında) çakışan görevleri (soruşturma ve rehberlik-denetim) farklı denetmenlere verme uygulamaları olsa da (Su, 1974; Taymaz, 1993) günümüzde Türkiye'deki genel uygulama bütün bu görevlerin bir denetmen tarafından yapılmasına dayanmaktadır. Ancak İstanbul ilinde denetmenlerin görev boyutlarına göre oluşturulan teftiş gruplarıyla yapılan denetim uygulamaları, her bir denetmenin belli bir görevi üstlenmesine dayanmakta ve görev çakışması önlenerek bundan kaynaklanan sorunlar giderilmeye çalışılmaktadır. Bu örnek uygulamayı incelemeyi amaçlayan bu araştırmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

İstanbul ilinde inceleme-soruşturma, rehberlik-denetim (teftiş), EARGE olmak üzere üç ayrı grup oluşturulmuştur. Soruşturma grupları Anadolu ve Avrupa olarak ikiye ayrılmıştır. Bu gruplarda 46'sı Anadolu'da ve 38'i de Avrupa'da olmak üzere ikişerli gruplar halinde toplam 84 il eğitim denetmeni görev yapmaktadır. Bu grupta denetmenlerin görev süreleri 2 yıldır. Denetim grupları da, Anadolu ve Avrupa olarak ikiye ayrılmıştır. Avrupa bölümünde oluşturulan 19 grupta toplam 84, Anadolu bölümünde oluşturulan 12 grupta toplam 82 il eğitim denetmeni görev yapmaktadır. Bu grupta denetmenlerin görev yapma süresi 3 yıldır. Eğitim Araştırma ve Geliştirme (EARGE) grubunda 6 il eğitim denetmeni görev yapmaktadır. Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk'un (1999), “İlköğretim müfettişlerinin sahip oldukları araştırma yeterliklerini ve araştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik” yaptıkları araştırmada denetmenlerin yaklaşık yarısının araştırma yeterliklerine yeterince sahip olmadıkları belirtilmiştir. Bu uygulamada ise araştırma ve geliştirme gruplarına seçilen denetmenlerde aranan öncelikli koşul araştırma yeterliliğine sahip olmaktır. Bunun için denetmenlerde önce doktora daha sonra yüksek lisans yapma koşulu aranmaktadır. Bu yaklaşım grubun etkililiğini ve verimliliğini arttıracığı gibi, insan kaynağını etkili kullanmanın da rasyonel bir yoludur. Bu yaklaşım aynı zamanda lisans üstü eğitim görmeyi de özendirici bir yaklaşım olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan denetmenlerin görüşlerine göre, grupların oluşturulmasında göz önünde tutulan ölçütler, “en başta istek ve gönüllülük olmak üzere çalışma süresi, ikametgâhlar, tecrübe, uzmanlık, grupların görev alanları ve grup içi uyum” olarak sıralanmıştır.

Denetmen görüşlerine göre İstanbul ilinde inceleme-soruşturma, rehberlik-denetim ve eğitimi araştırma geliştirme görevlerinin farklı denetmen gruplarının yürütülmesinin, hem denetmen hem de denetimin işleyişi ve verimliliği açısından olumlu yönleri bulunmaktadır. Denetmen açısından uygulamanın olumlu yönleri katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir, “Kurum iklimi olumlu olduğundan bireyler arası iletişim daha sağlıklı olmaktadır, denetmenin iş doyumunu ve motivasyonunu arttırmaktadır, denetmenin performansı yükselmektedir, denetmen alanında uzmanlaşmaktadır, denetmenin verimliliği artmaktadır, denetmen mesleğin etik ilkelerine daha çok uymaktadır, rehberlikte öğretmen ve yöneticinin tedirginliği giderilmektedir, içinde oldukları mesleki aşkın ortaya çıkması sağlanmaktadır, denetmen istediği alanda istediği kişilerle çalışma şansına sahip olmaktadır, denetmen huzurlu ve güvenli olmaktadır, denetmen, denetlediği alana hakim olarak, denetlenene daha iyi yol göstermektedir, denetmenin stresini azaltmaktadır, denetmenlerin yeteneklerine göre hizmet yürütülmektedir, soruşturmalar kısa sürede tamamlanmaktadır, denetmen oturduğu yere yakın bölgede ve isteğine uygun görev aldığından daha istekli ve güvenli çalışmaktadır, uzmanlaşılan alanlarda daha iyi ve verimli hizmet sunulmaktadır, denetmene zaman yönetimi açısından avantaj sağlamaktadır, denetmen eğitim-öğretime daha çok katkı sağlamaktadır”.

Beyhan'ın (2008), araştırmasına göre, özellikle inceleme ve soruşturma görevini önceden bilmediği için plânlayamadığı, dolayısıyla, denetmenler, inceleme ve soruşturma görevini plânlamış oldukları diğer görevlerinin yanında yürütmek durumunda oldukları, denetmenlerin iş yüklerinin fazla olduğu bunun da kendilerinde bıkkınlık ve stres yarattığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kayıkcı'nın (2004) araştırmasında, ilköğretim denetmenlerinin iş doyumlarının düşük olduğu ve bu düşük iş doyumlarıyla yüksek düzeyde karşılaştıkları denetimin yapısal sorunları arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Tetik (2011) araştırmasında, eğitim denetçilerinin rol çatışmasına bağlı olarak stres yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Oysa bu çalışmada bu uygulamayla, öncekilerin tersine denetimin sorunlarından çok, olumlu yönlerinin öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan bazıları ise “Denetmenin iş doyumunu ve motivasyonunu arttırdığı, denetmenin performansının yüksek olduğu, rehberlikte öğretmen ve yöneticinin tedirginliğinin giderildiği, denetmenin stresini azalttığı, denetmenin oturduğu yere yakın bölgede ve isteğine uygun görev aldığından daha istekli ve güvenli çalıştığı” yönündedir.

Uygulamanın kurumun işleyişi ve verimliliği açısından olumlu yönleri ise şu şekilde belirtilmiştir “Yapılan işlemlerin doğru, etkili ve hızlı sonuçlandırılıyor olması, iş ortamında verimliliğin sağlanması, denetmenin motivasyonu yüksek olduğundan kurumun işleyişinin daha kolay ve rahat olması, öğretmenlerin rehberlik amacıyla gelen denetmene bakış açısının olumlu olması, kurumun hantallıktan kurtulması, gereksiz iş yoğunluğunun olmaması, kurumun işleyişine güç katması, rehberlik çalışmalarının bilgi alışverişi açısından çok yararlı olması, denetim alanında çalışanların alanı ile daha objektif kriterler geliştirmesi, işlerin daha seri yürümesi, kurumda verimli bir görev dağılımının yapılması”. Araştırma sonuçlarına baktığımızda daha önce sorun olarak görülen bazı durumların bu uygulamada sorun olmaktan çıktığı görülmektedir. Örneğin Erdem'in (2010) araştırmasında ilköğretim denet-

menlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar arasında, “rehberlik görevlerini yerine getirirken öğretmenlerin denetmenlere karşı olumsuz tutumlarının olduğu ve öğretmenlerin iletişime kapalı olduğu”, Öğretmenlerin ilköğretim denetmenleri hakkında olumsuz düşüncülerinin nedeninin ilköğretim denetmenlerinin rol çatışmalarından kaynaklandığı düşünüldüğü belirtilmiş ve bu araştırma sonuçları Gün (2001), Büyükkışık (1989), Taşar (2011) ve Danyeri (2001)’nin araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Ayrıca Beyhan’ın araştırmasında da “denetmenlerin bir kısmının, denetmenin soruşturma görevinden dolayı, öğretmen ve yöneticilerin kendilerini denetmenin rehberliğine kapattığına inandıkları” görüşünü belirtmiştir. Oysa bu araştırmada bu uygulamanın olumlu yönleri arasında “öğretmenlerin rehberlik amacıyla gelen denetmene bakış açısının olumlu olması, rehberlik çalışmalarının bilgi alışverişi açısından çok yararlı olması” gibi görüşlerin belirtilmesi uygulamanın bu sorunları çözmede başarılı olduğunu göstermektedir.

Kayıkçı’nın (2005) araştırmasında denetmen rollerine ilişkin ulaşılan sonuç: Çelişkili rollerin (Savcı, hakim, rehber) aynı denetmenlere verilmesinin, onların rehberlik ve iş başında yetiştirme konusundaki etkinliklerini azalttığı yönündedir. Oysa bu uygulamada “yapılan işlemlerin doğru, etkili ve hızlı sonuçlandırıldığı, iş ortamında verimliliğin sağlandığı, kurumun hantallıktan kurtulduğu yönünde görüşler belirtilmiştir. Yapılan araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. İstanbul ilindeki uygulama ile denetmenler, rehberlikte öğretmen ve yöneticinin tedirginliğinin giderildiği, denetmenin denetlediği alana hakim olmasından dolayı denetlene daha iyi yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Sarı’nın (1987) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Denetmen görüşlerine göre, İstanbul ilinde inceleme-soruşturma, rehberlik-denetim ve eğitimi araştırma geliştirme görevlerinin farklı denetmen gruplarıncı yürütülmesinin denetmenler açısından olumsuz yönleri “Araştırmaya katılan denetmenlerin büyük bir bölümü olumsuz bir yönünün olmadığı görüşünü belirtmişlerdir. Denetmenlerin bir kısmı tek yönlü bir gelişim sağladığını belirtirken, bazı katılımcılar ise uygulamanın olumsuz yönü olarak, denetmenlerin diğer alandaki değişikliği takip edememesi olduğudur. Örneğin, Rehberlik-denetim grubunda görev yapan denetmenin, inceleme-soruşturma grubu ile ilgili değişiklikleri takip edememesi veya inceleme, soruşturma grubunda çalışanların rehberlik-denetim grubu ile ilgili yapılan değişiklikleri takip edememesi” şeklinde ifade edilmiştir.

İstanbul İlinde ki uygulamanın araştırmaya katılan denetmen görüşlerine göre “kurumun işleyişi ve etkililiği açısından” olumsuz yönleri, “Araştırmaya katılan denetmenlerin % 90’ı uygulamanın olumsuzluğunun olmadığı, diğer denetmenlerde denetmenlerin kendilerini aşırı özel hissetmelerine ve kurum ikliminin olumsuz etkilenmesine neden olduğu, özellikle kendi uzmanlık alanı ile ilgili bir grupta yer almayan denetmenin kendi grubunda yeterince verimli olamadığı” şeklinde ifade edilmiştir.

Gerek denetmen açısından, gerekse denetim örgütünün etkililik ve verimliliğini açısından olumlu sonuçlar veren bu uygulama, bu günkü denetim sisteminde, sayıları 20’nin üzerinde olan denetim kurullarında bir an önce uygulamaya geçirilmelidir. Uzun vadede ise bölge sistemine geçilerek soruşturma, araştırma ve rehberlik-denetim alanında uzmanlaşmış gruplar yoluyla denetim görevi gerçekleştirilmelidir. Denetmenlerin mutlaka yüksek lisans yapmaları sağlanmalı ve her alanda sadece alan uzmanlarının denetim yaptığı kliniksel denetime geçilmelidir.

Kaynakça

- Ada, Ş. ve Akan, D. (2009) Eğitimde Yeni Bir Eğitim Modeli Arayışının Gerekliği. IV Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı. 14-15 Mayıs 2009 Denizli.1-5.
- Altıntaş, R.(1985). Eğitimde Sistem Yaklaşımı ve Eğitimde Teftişin Yeri ve Önemi. Çağdaş Eğitim Dergisi.103, 22-26
- Aydın, M. (2000). Çağdaş Eğitim Denetimi, Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık,
- Aydın, M.(2010). Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Başar, H. (1993). Eğitim Denetçisi Roller, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Başaran, İ.E.(1991). Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü, Ankara: Gül Yayınevi,
- Beyhan, A.(2008), İlköğretim Müfettişlerinin Soruşturması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bilir, M. (1991). *Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Burgaz, B. (1992). Türk Eğitim Sisteminde Denetmenlerin Başarılarını Etkileyen Nedenler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları. Onbirinci Basım.
- Büyükkışık, M. (1989) *İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Etkinliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara:Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cengiz,C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi*. İstanbul.Milli Eğitim Basımevi.
- Certo, S. C. (1997) *Supervision: Quality, Diversity, And Technology*. Second Edition. Irwin Book Team. USA.
- Danyeri, Ö. (2001). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- De Cenzo, D. A. Ve Robbins, S. P. (2007). *Supervision Today*. 5th Edition. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
- Erdem, H. B.(2010), İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlar (Kahramanmaraş İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Erdoğan, İ.(1983). İşletmelerde Davranış, İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık,
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. ve Gordon, J. M. (1995). *Supervision Of Instruction*. A Developmental Approach. Allyn And Bacon.Third Edition.
- Gün, A. N. (2001). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Roller, İle Öğretmenlerin Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Kapusuzoğlu, Ş. (1988). *Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Karağözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. Yayımlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara.Hacettepe Üniversitesi.
- Karasar, N., Araştırmalarda Rapor Hazırlama, Sanem Matbaacılık, Ankara, 1991.
- Katz, D. ve Kahn, R. I. (1978) *The Social Psychology Of Organizations*. New York: Wiley
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara, Bilim Yayınları, Beşinci Basım.

- Kayıkcı, K. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayıkcı, K. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyumları*. Ankara: Tem Sen Yayınları. Minpa Matbaası.
- Kayıkcı, K. ve Şarlak, Ş. (2009). Öğretmen ve Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Denetimin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüş ve Beklentileri.I. Uluslar Arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. Ankara. Ankara Öğretmenevi.22-23 Haziran 2009. TEM SEN Yayınları NO:9. 289-296
- Köklü, N., Büyüköztürk; Ş. ve Çokluk, Ö. (1999). "İlköğretim Müfettişlerinin Araştırma Yeterlikleri Ve Araştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, No. 19, 325-339.
- MEB, (2011) M İllî Eğitim Bakanlığı Eğitim Denetmenleri Başkanlıkları Yönetmeliği: 24.06.2011 ve 27974 Sayılı RG.
- MEB (2012). İstanbul İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığı Çalışma Grupları (Adresindeki Verilerden Alınmıştır (Ocak-Mart Verileri), 26.04.2012).
- MEB, (2011) M İllî Eğitim Bakanlığı Eğitim Denetmenleri Başkanlıkları Yönetmeliği: 24.06.2011 ve 27974 Sayılı RG.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation And Research Methods*. London: Sage Publications.
- Sağır, M. (2005). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İşbaşında Yetişmelerinde Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin, Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Denetim Süresince Karşılaştıkları Sorunlar. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(8) 114-129.
- Seçkin, N. (1998). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Su, K. (1974). Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi. İstanbul: Devlet Kitapları MEB Basımevi
- Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N. (2011). Eğitim Müfettişlerinin Mesleki Memnuniyet ve Memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration Theory And Practice]* 17(2) 221-246
- Sarı, K. (1987). Çorum İli İlkokul Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinden Rehberlik Konusundaki Beklentileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stroh, L. K., Northcraft. G.B. ve Neale, M. A. (2002) *Organizational Behavior: A Management Challenge*. Third Edition. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London.
- Taşar,H. H. (2011). Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitim Müfettişlerin Davranışlarının Meslek Etiği Açısından İncelenmesi, (Adıyaman Örneği). *III. Uluslar Arası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi Çiftlikköy Kampusu, Mersin. Ss 721-728.
- Taymaz, H.(2002). Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tetik, Canlı, Ş.(2011), "Eğitim Denetçilerinin Görevleri İle İlgili Stres Kaynakları ve Bu Stres Kaynakları İle Baş Etme Yöntemleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: SeçkinYayınevi.

EVALUATION OF WORKS OF EDUCATIONAL SUPERVISION GROUPS' WHICH DESIGNED ACCORDING TO FUNCTIONAL ORGANIZATION STRUCTURE (THE EXAMPLE OF ISTANBUL CITY)*

Kemal KAYIKÇI**

Saniye EROL EMİROĞLU***

Abstract

The aim of this study is first to analyze the supervision implementation in İstanbul which has been carried out in different ways compared with the supervision implementation of other cities by which the supervisors have been organized in groups in relation to their differentiated duties as 1. Guidance and counselling, on the job education and assessment, 2. Investigation and 3. Research and secondly to develop suggestions based on the findings to the implementers who will take part in improving the Turkish supervision system.

The data were collected by interview techniques which is one of the qualitative methods. In the interview, semi-structured interview form was used. In the study, in addition to the head of the supervisors and vice-chairman of education supervision board of İstanbul province, 17 education supervisors, who were experienced in all three types of groups were also interviewed in order to illustrate a typical situation

The findings show that the positive aspects of the implementation in İstanbul were to enhance job satisfaction and motivation of supervisor, provide specialization, increase the productivity of supervisor the guidance and counselling, make the viewpoint of teacher about the supervisor whose mission was guidance and counselling positive, reduce the stress of supervisor, having operations concluded accurately, effectively and quickly. The majority of the supervisors who have participated in the study reported that there were not any negative aspects of the implementation in İstanbul.

Key Words: The Roles of Supervising, Guidance and Counselling, Supervising, Investigation, Research

* A part of this study was presented in 4th educational supervision congress with international contributors.

** Asistant Prof.Dr.; Akdeniz University Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

*** Provincial Directorate For Natinonal Education, Metropolis/ANTALYA

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINDAKİ ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ALANYAZIN TARAMA ÇALIŞMASI

Bahadır GÜLBAHAR*

Özet

Öğretim programlarının amaçlarına ulaşması, büyük ölçüde okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini yerine getirmelerine bağlıdır. Bu çalışma, söz konusu rolleri saptayabilmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada sunulan bilgiler alanyazın taramasıyla elde edilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle ilgili yayınlar taranmıştır. Yayınlardan elde edilen bilgilerden, okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerinin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Konuyla ilgili araştırmalar da incelenmiş ve bu araştırmalarda üzerinde durulan, okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri saptanmıştır.

Çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerinin öğretim liderliğinin genel alanı içinde olduğu ve bu rollerin boyutlarının “rehberlik, bilgi kaynağı olma, uygun fiziksel ortamlar yaratma, öğretim araç ve gereçlerini temin etme, öğretimi yönetme, mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, planlama, koordine etme, denetleme, değerlendirme, araştırma, yönlendirme, kolaylaştırma, amaçları açıklama, kaynak sağlama ve kullanma, öğretim programı uygulamalarını yönetme, öğrenci gelişimini izleme, olumlu bir okul iklimi yaratma, takım çalışmasını sağlama, çeşitli kişilerle birlikte çalışabilme” olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticilerinin rolleri, öğretim programlarının uygulanması

Giriş

Öğretim programı, öğretimin temel değişkenlerindedir. Çünkü öğretim, öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilir (Can, 2007). Bu bakımdan öğretimin en önemli unsuru addedilebilecek “öğretim programı”nın tanımlarından bazıları şunlardır:

“Öğretim programı” Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde “Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı.” şeklinde açıklanmıştır. Öncül’ün (2000) hazırladığı Eğitim Sözlüğü’nde ise öğretim programı, “Herhangi bir örgün yetiştirme kurumunda yetişmek isteyen kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve tutumları belirten bir yazılı belge.” Olarak tanımlanmıştır.

* Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe Eğitim Bölümü

Varış (1996) öğretim programını, “Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.” şeklinde tanımlamaktadır.

Büyükkaragöz, öğretim programı için “Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur.” demektedir (Büyükkaragöz, 1997). Bloom’un dilimize çevrilen kitabında ise öğretim programı İngilizce “curriculum” kelimesine karşılık olarak verilmiş ve “Bir dersin özel hedeflerini, bu hedeflerin davranışlar açısından tanımlarını ve gerçekleştirilmesinde alınacak çevre ayarlaması önlemleriyle bu hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini (gerçekleşme derecelerini) belirleme yollarını içeren bir kaynak” olarak tanımlanmıştır (Bloom, 1995).

Okulların esas amacı, öğrencilere yaşamlarında kendileri için gerekli olacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu da rastgele eylemlerle değil, amacı önceden belirlenmiş, bilimsel esaslara dayalı faaliyetlerle gerçekleştirilebilir. Bu tür faaliyetlerin rotasını belirleyen en önemli unsur ise uzman kişi ve kurumlar tarafından hazırlanmış öğretim programlarıdır.

Öğretim programlarının amaçlarına ulaşması, büyük ölçüde okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmelerine bağlıdır. Rol, “bir işte, bir kimse veya şeyin üstüne düşen görev”dir (TDK, 2013). Rol; görev, birey, çevre ve beklentilerin karşılıklı etkileşimlerinin belirlediği davranış olarak da tanımlanabilir (Başar, 2000). Bursalıoğlu (2003) ise rolü, “hiyerarşideki makamlarda bulunan yöneticilerden beklenen davranış” olarak tanımlamıştır.

Okul yöneticilerinden öğretim programlarının uygulanmasında beklenen roller, öğretim liderliği rollerindedir. Zira öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretme-öğrenme süreçlerinin yanı sıra öğretim programıyla da doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Murphy, 1998).

Öğretim liderliği kavramı, 1970’li yılların sonundan itibaren Batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Öğretim liderliği, okul yöneticisinin okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2004).

Öğretim liderliğini tanımlamak ve öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve özellikle ABD’de birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarından birinde, öğretim lideri olarak belirlenen bazı okul yöneticilerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. Bu tanımlardan birkaçı şöyledir (Mc Evan, 1994):

“Öğretim liderliği, eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt ikliminin yaratılmasıdır.”

“Öğretim lideri; belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip olan ve risk üstlenen kişidir.”

“Öğretim lideri; öğretme ve öğrenmeyle beslenen, devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği okul ve öğretimi nasıl organize edebileceğini düşünen kişidir.”

Çelik'e göre ise öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirmek ve öğretmenler için arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamak amacıyla okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir hâle getirilmesi çalışmalarıdır (Çelik, 2000).

Öğretimi geliştirmeye ve öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik olmaları bakımından okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri, bütün rolleri içinde en önemlileridir. Hallinger ve Murphy tarafından 1985'te geliştirilen en önemli öğretim liderliği modelinde temel roller, okulun misyonunu tanımlamak, öğretim programını koordine etmek ve olumlu bir öğrenme iklimi yaratmaktır (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu temel rollerin yerine getirilebilmesi içinde öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okulunun varlık sebebini ve eğitim-öğretim politikasını açık bir şekilde ortaya koyan bir vizyon geliştirmeli ve bu vizyonun okul personeline özümsemesini sağlamalıdır. Ornstein ve Hunkins (2004)'e göre bir okul yöneticisinin öğretim liderliği alanında yeterli olabilmesi ayrıca şu temel rolleri yerine getirmesine bağlıdır (Ornstein ve Hunkins, 2004):

1. Okulun eğitsel amaçlarının geliştirilmesine yardım etmek
2. Öğretmenler, veliler ve öğrencilerle öğretim programını planlamak
3. Öğrenci ihtiyaçları anketleri düzenlemek ve bunları değerlendirmek
4. Sınıf ve/veya konu düzeyine göre çalışma programları düzenlemek
5. Dersleri planlamak ya da programlamak, okul takvimini planlamak
6. Öğretmenlerin ders alanındaki davranışsal hedefleri yazmalarına yardım etmek ya da öğretmenleri bu konuda geliştirmek
7. Sınıf düzeyinde ya da konu alanında öğretim programı rehberleri ya da öğretmen rehberleri hazırlamak
8. Yeni kaynak üniteler ve ünite planları hazırlamak
9. Ders kitaplarının seçilmesine ve değerlendirilmesine yardım etmek
10. Eğitsel materyalleri ve ortamı seçmek, kurmak ve düzenlemek
11. Aracı kaynak olarak öğretmenlere hizmet vermek
12. Öğretmenleri gözlemek, ön inceleme ve son inceleme konferansları düzenlemek
13. Öğretmenlerin öğretim programını sınıfta uygulamalarına yardımcı olmak
14. İçeriği geliştirmek ya da yeniden tanımlamak
15. Ödeneklerin yazılmasında personele yardımcı olmak
16. Öğretim programının yenilenmesini ya da değiştirilmesini teşvik etmek, değişim aracı olarak hizmet vermek
17. Okuldaki öğretim programı danışmanları ile öğretim programı araştırma ve/veya işlerini yönetmek

18. Öğretim programı ve eğitimsel değerlendirmeler için standartlar geliştirmek
19. Mesleki geliştirme programlarını düzenlemek ya da planlamak
20. Okuldaki öğretmenler, uzmanlar ve diğer personelle birlikte çalışmak

Görüldüğü üzere yukarıda sıralanan temel rollerden birçoğu, öğretim programlarıyla ilgilidir. Bu, bir öğretim lideri olarak okul müdürünün öğretim programlarına hâkimiyetini ve öğretim programlarıyla ilgili rollerini bilmesini gerektirir. Okul yöneticileri, bu temel rollerin yerine getirilmesinde kendilerinden öncelikle beklenenin “yöneticilik” değil, “liderlik” olduğunun bilincinde olmalı ve varlık amaçlarının okulda öğretimi geliştirmek, öğretim etkinliklerine rehberlik etmek olduğunu da bilmelidir.

Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretim etkinliklerine doğrudan katılmalıdır. Öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmalı, sürecin daha etkili işlemesi için kendisine geribildirimlerde bulunulmasını sağlamalı ve teşvik etmelidir. Geribildirim işlevsel olması ve öğretmenler tarafından iyi niyetli olarak algılanması da okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirmelerine bağlıdır.

Glatthorn (2000), okul yöneticilerinin öğretim programları hakkında geniş bilgiye sahip olmalarını, bütün öğretim liderliği rollerinin yerine getirilebilmesi için bir gereklilik olarak görmektedir. Okul yöneticileri, öğretim liderliği rollerini yerine getirebildikleri ölçüde de öğretim programlarının uygulanmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunacaklardır (Can, 2007). Zira öğretim liderlerinin liderlik rolleri arasında öğretim programlarının geliştirilmesi rolü de bulunmaktadır (Can, 2004). Öyleyse öğretim programlarına hâkimiyetin, etkili öğretim liderliğinin ve öğretim programlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının temel şartı olduğu söylenebilir. Öğretim programlarına hâkimiyet çerçevesinde okul yöneticileri, öğretim programlarının özellikle amaçlarını, yapısını ve yöntemini iyi bilmelidir. Böylelikle öğretim programlarının en önemli uygulayıcıları olan öğretmenlere rehberlik edebileceklerdir.

Hallinger (2005), öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için öğretim liderlerinin öğretim programını koordine etmeleri, denetlemeleri ve değerlendirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Öyleyse öğretim liderlerinden beklenenin, öğretim programının işleyişini yönetme olduğu söylenebilir.

Öğretim programlarının yönetiminde de okul yöneticisinden beklenen yöneticilik değil, liderliktir. Singleton (1974), Zechman (1977), Peterson (1977), Erickson (1979), Hay (1980), Lietz ve Tawle (1980), Geering (1980), Cotton ve Savard (1980), Dcw ve Whitehead (1981), Sahar (1982), Fullan (1982) yaptıkları araştırmalarda okul yöneticisinin okulda etkili bir performans gösterebilmesi için öğretim programı liderliği davranışlarını göstermesinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Bugünün okul yöneticisinin öğretim programlarını planlama, eş güdümlenme ve değerlendirme konularında da etkin olması gerektiğini de belirtmişlerdir. Okul yöneticisinin okullarda öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında kilit rol oynamasının yanı sıra bu başarıyı sağlamada ortaya koyması gereken önemli davranışlara değinmişlerdir. Okulda değişimi sağlamak, öğretim programını yorumlamak ve programın gerçekten uygulanıp uygulanmadığını denetlemek bu davranışlar arasındadır. Sınıf çalışmalarına katılım, öğretim programlarının oluşturulmasıyla ilgili

kararlarda merkezî rol oynama, öğretim programlarının değerlendirilmesine etkili katılım, okul kadrosunun öğretim programlarıyla ilgili beklentilerini karşılama ve öğretim programlarının beklentilerini ortaya koyma gibi davranışlar, okul yöneticisinin iyi bir öğretim programı lideri olduğunu ortaya koyar. Okul yöneticilerinin öğretim programı yönetimi rolleri tam olarak belirtilmemişse ve okul yöneticileri bu konuda yeteri kadar eğitim almamışlarsa program yönetimi konusunda etkili birer lider olmaları beklenmemelidir (Wright ve Renihan, 2008). O hâlde merkez örgütler (MEB, TTKB...), öğretim programların uygulanmasında okul yöneticilerinden beklenen öğretim programı liderliği rollerini bütün açıklığıyla ortaya koymalı ve bu roller konusunda okul yöneticilerinin bilgi sahibi olmalarını sağlayacak eğitim faaliyetleri düzenlemelidir.

Middlewood'a göre (2001) okul yöneticilerinin yerine getirmeleri gereken öğretim programı liderliği şunlardır:

a. Bütün programa hâkim olmak: Okul yöneticisi, programların iyi uygulanmasında doğru adımlar atmalı ve öğretmenleri doğru yönlendirmeli, onlara rehberlik edebilmek için programlarla ilgili her şeyi biliyor olmalıdır.

b. Öğrenme ve öğretmede yüksek standardı garanti etmek: Okul yöneticisinin öğrenme ve öğretmede yüksek standardı garanti edebilmesi özellikle öğretmenlerin öğretim programları konusunda bilgili olmalarına ve okulun fiziki imkânlarının programların uygulanmasına elverişli oluşuna bağlıdır.

c. Uygun bir örgüt kültürü ve çevre geliştirmek: Öğretim programlarının başarıyla uygulanması ideal bir okul kültürüne ve okulu destekleyecek bir çevrenin oluşturulmasına bağlıdır. Okul çevresinin en önemli unsurları ise öğrenci velileri ve okulun ilişki içinde olduğu kamu kurum ve kuruluşlarıdır.

ç. Öğretmen ve öğrencilere rol model olmak: Okul yöneticisi, gerekli program süreçlerinin anlaşılmasında model olmalıdır. Okul yöneticisi öğretim programlarındaki her türlü yeniliğin ilk ve en iyi uygulayıcısı olursa öğretmen ve öğrencileri doğru yönlendirebilir. Böylelikle öğretim programı amacına ulaşabilir.

Şişman (2004), okul yöneticisinin öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili rolleri arasında öğretim yılı ya da dönem başında hazır bulunduğu öğretim programlarına bağlı fakat okulun şartlarına göre düzenlenmiş ayrıntılı bir yıllık ya da dönemlik faaliyet planı hazırlamanın da olduğunu belirtmektedir. Bütün okulların sahip oldukları fiziki imkânlar ve buldukları çevre bakımlarından eşit olmadığı göz önünde bulundurulduğunda okula özgü bir yıllık ya da dönemlik faaliyet planı önem arz etmektedir. Böyle bir planlama, öğretim programının uygulanabilir hâle gelmesini sağlayacaktır.

Okul yöneticilerinin öğretim programı liderliği doğrultusunda üstlenecekleri bir diğer önemli rol, programın öğretmenlerce uygulanışını kolaylaştırmak olacaktır. Çünkü en mükemmel program bile öğretmenler tarafından başarılı bir şekilde uygulanmadığı sürece anlamsızdır (Marlow ve Minehira, 1996). Rutherford ve diğerlerine (1984) göre, öğretim programı kolaylaştırıcısı (facilitator) ve öğretim lideri olarak okul yöneticisinin öğretim programlarının uygulanmasındaki önemli rollerinden biri de personelden beklentilerini açıkça ifade etmesidir. Bu davranış, öğretmenleri doğru yönlendirme ve güdüleme adına önemli ve gereklidir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde, okul müdürünün öğretim programlarının uygulanması ve başarıya ulaşmasından birinci derecede sorumlu olduğunu öne süren Millî Eğitim Bakanlığı da (MEB, 2003) öğretim programlarının başarıyla uygulanmasının okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirmelerine bağlı olduğuna vurgu yapmaktadır (MEB, 2005b). Bakanlığın öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili belirlediği öğretim liderliği rolleri şunlardır (MEB, 2005a):

- a. Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek problemlere çözüm üretmek
- b. Programın uygulanması için gerekli olan araç-gereç ve diğer materyallerin temini ve fiziki ortamın hazırlanmasını sağlamak
- c. Öğretmenler arasında koordinasyonu sağlamak
- ç. Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamak
- d. Yıl içinde yapılacak etkinliklerin öğretim yılı başındaki toplantılarda tüm alan öğretmenleri arasında paylaşılmasını sağlamak
- e. İşlenecek tüm üniteler/temalar ile yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenlerin programları paralel uygulamalarını sağlamak amacıyla aylık toplantılar düzenlemek
- f. Ünite/tema değerlendirme toplantıları düzenlemek
- g. Öğretmenlerin programların uygulanmasıyla ilgili olarak belirlediği aylık ve yıllık hedefleri yıl sonunda değerlendirmek
- ğ. Öğretim yılı sonunda, öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlamak ve çalışmalara bizzat katılmak
- h. Okulda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak
- ı. Okulda, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini olumlu etkileyecek filmler, belgeseller seyretmeleri konusunda bilinçli ve uygulayıcı olmak
- i. Mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak kitapları okumaları konusunda öğretmenlere rehberlik etmek, okunan kitapların tanıtımıyla ilgili sunumları yapacak grupları oluşturmak, grup üyeleri arasındaki iş bölümüne yardımcı olmak, sunum için ortam hazırlamak ve diğer öğretmenlerin hazır bulunmasını sağlamak
- j. Öğretmenleri cesaretlendirmek; onların yeniliğe açık olmalarını sağlamak; öğretmenlere bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkân vermek; öğrenme-öğrenme sürecindeki planlama ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamak
- k. Öğrenci ailelerine yönelik seminerler düzenlemek
- l. Okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamak
- m. Okulda laboratuvar ve kütüphane kurmak ve bunları işlevsel hâle getirmek

n.Okulun İnternet'te web sayfasının hazırlanmasını ve programın uygulanmasında İnternet'ten aktif olarak yararlanılmasını sağlamak

Konuyla ilgili kuramsal çerçeve, okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin genel alanı içindeki bazı rollerinin okul yöneticilerinin “öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini” oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

İlgili yayınlarda sunulan bilgilerden de anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasında birçok öğretim liderliği rolü vardır. Bütün bu rollerin aşağıdaki rollerden biriyle ilgili, rollerden birinin kapsamında olduğu görülmektedir. Öyleyse okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki bütün öğretim liderliği rollerini kapsayıcı aşağıdaki rollerin, bu çalışmada tespit edilen okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği boyutları olduğu söylenebilir.

- Rehberlik
- Bilgi kaynağı olma
- Uygun fiziki ortamlar yaratma
- Öğretim araç ve gereçlerini temin etme
- Öğretimi yönetme
- Mesleki gelişim
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama
- Planlama
- Koordine etme
- Denetleme
- Değerlendirme
- Araştırma
- Yönlendirme
- Kolaylaştırma

İlgili araştırmalarda da okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki rollerinin öğretim liderliğinin genel alanı içindeki muhtelif roller olduğu görülmektedir. Araştırmalardan bazılarında “rol” ifadesi yerine “görev” ya da “davranış” ifadeleri kullanılmıştır. Ancak söz konusu araştırmalarda kullanılan “görev” ya da “davranış” ifadelerinin anlamlarının “rol” kelimesininkiyile aynı olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleriyle ilgili çalışmalardan ilki Yörük ve Akdağ (2010) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmadır. Bu çalışmada, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının 2004-2005 ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyini belirlemek amacıyla eğitimci görüşleri temelinde bir ölçek geliştirmek

amaçlanmıştır. Bu ölçek, Afyonkarahisar il merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Söz konusu ölçme aracında yer verilen 49 öğretim liderliği davranışı şunlardır:

1. Okulun amaçlarını belirlerken öğretmen, öğrenci ve velilerle ortak çalışır.
2. Okulun amaçlarını değişen koşullara ayak uydurabilmek için sürekli gözden geçirir.
3. Okulun ve programın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için uygun ortam yaratır.
4. Okul vizyonunun ve misyonunun okulda bulunanlar tarafından anlaşılmasını sağlar.
5. Ders araç ve gerecinin verimli kullanılmasını sağlar.
6. Okuldaki personelin görev ve sorumluluklarıyla ilgili gerekli iş bölümünü yapar.
7. Öğretmenlerin laboratuvar, kütüphane, spor salonları vb. sosyal tesisleri eşit bir şekilde kullanmaları için gerekli önlemleri alır.
8. Personel arasında iş birliği kurulmasını sağlar.
9. Eğitim ve öğretimle ilgili olan problemlerin çözümüne öncelik verir.
10. Sınıf defterlerinin yıllık plana göre imzalanıp imzalanmadığını zaman zaman kontrol eder.
11. Program üzerinde yapılan değişiklikler hakkında öğretmenlere bilgi verir.
12. Görevlerin gereği gibi yapılmaması durumunda kanuni yetkisini kullanır.
13. Hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerine başvurmak isteyen öğretmenleri destekler.
14. Öğretmenlerin sürekli öğrenen olması için gerekli şartları oluşturur.
15. Öğretmenleri dinleyip fikir ve düşüncelerini kabul ve takdir ederek uzmanlık konularında onlara danışır.
16. Öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte yapacakları eğitsel faaliyetleri destekler.
17. Öğrencide herhangi bir performans düşüklüğü olduğunu fark ederse bunun nedenlerini araştırıp çözmeye çalışır.
18. Öğrencilerle iletişimde doğrudan temas hâlinde olur.
19. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.
20. Yıl sonu sergilerini destekleyici çalışmalar yapar.
21. Öğrenci, öğretmen ve çevrenin isteklerini göz önünde bulunduran bir okul programı hazırlar.
22. Okuldaki farklı öğretim kademelerinde yer alan öğretmenlerin program yönünden birbirleriyle iletişim hâlinde olmalarını sağlar.
23. İşlerin daha hızlı yürütülmesi için astlarına yetki devri yapar.
24. Ünitelendirilmiş yıllık planların eğitim programlarına göre hazırlanmasına rehberlik eder.

◆ Bahadır Gülbahar

25. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.
26. Derslerin kesintiye uğramaması için gerekli tedbirleri alır.
27. Her öğretmenin çalışmalarının sonucunu o öğretmenle birlikte değerlendirir.
28. Sınıf öğretiminin öğrencilerle birlikte planlanmasını, yapılmasını ve değerlendirilmesini destekler.
29. Ders dışı eğitici etkinliklere destek verir.
30. Eğitim-öğretim süreci ile ilgili olan en son araştırmaları takip eder.
31. Okul bahçesini ve araziye eğitsel amaçlara uygun olarak düzenler.
32. Program hedefleri ile öğrencilerin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır.
33. Sınıftaki bireysel farklılıklara göre programın ayarlanabilmesi için öğretmene yol gösterir.
34. Öğrenci seviyelerini dikkate alarak hangi öğrenme stratejisinin kullanışlı olabileceği konusunda yardımcı olur.
35. Derse ve konuya uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekliliğinin farkındadır.
36. Bürokratik iş ve işlemlerin öğretime destek etkinlikler olduğunun farkındadır.
37. Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptanması için yardımcı olur.
38. Performans ve proje ödevleri hakkında bilgi sahibidir.
39. Performans ve proje ödevleri için hazırlanan yönergeleri öğretmenle beraber değerlendirir.
40. Etkili öğrenmenin oluşması için deneysel çalışmaları destekleyici tavır takınır.
41. Programın gerektiği gibi uygulanabilmesi için toplumun kaynaklarını okula yönlendirmiştir.
42. Öğretim programının içeriği konusunda bilgi sahibidir.
43. Program değerlendirme ve geliştirme konusunda bilgi sahibidir.
44. Öğretim programını çevrenin yorumlamasına yardımcı olarak programın etkili bir biçimde uygulanmasını destekler.
45. Programla ilgili araç gereçlerin seçimine aktif olarak katılır.
46. Öğretim programının sınıf içinde etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere rehberlik eder.
47. Öğretimsel etkinlikleri destekler ve bu etkinliklerde aktif olarak yer alır.
48. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehber olur.
49. Velilere program hakkında bilgi verir.

Arslan (2009) tarafından yapılan “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı nicel araştırmada, 2004-2005 ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenerek elde edilecek bulgular ışığında ilköğretim programının başarıya ulaşmasında öğretimsel liderlik olgusunun önemini ortaya çıkarma amaçlanmıştır.

Çalışma için araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak öğretim liderliği kapsamında 2004-2005 ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin okul yöneticilerinin davranışlarını içeren 6 alt boyut ve 35 maddeden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Arslan’ın geliştirdiği veri toplama aracına göre 2004-2005 ilköğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri ve bu rollerin boyutları şunlardır:

Amaçları Açıklama Boyutu

- 1. Programın yapısını ve gerekçesini öğretmenlere açıklamak*
- 2. Programın amaçlarını öğretmenlere açıklamak*
- 3. Programın amaçlarını öğrencilere açıklamak*
- 4. Programın amaçlarını velilere açıklamak*
- 5. Öğretmenlerle birlikte programının amaçlarını tartışmak*
- 6. Programın amaçlarını görsellerle(afis, poster vb.) okul içinde duyurmak*
- 7. Daha önce uygulanan program ile yeni program arasındaki farklılıkları açıklamak*

Kaynak Sağlama Boyutu

- 1. Programın uygulanması için gerekli kaynakları (materyal, teknoloji, kitap) sağlamak*
- 2. Programın uygulanması için gerekli olan uygun ortamı sağlamak*
- 3. Okuldaki kaynakların dengeli dağılımını sağlamak*
- 4. Ders araç ve gereçlerinin programın amacına uygun seçilmesini sağlamak*
- 5. Ders araç gereçlerinin programın amacına uygun kullanılmasını sağlamak*

Programın Uygulanması ve Öğretimi Yönetme Boyutu

- 1. Farklı şubelerde derse giren öğretmenlerin ders planları arasında eş güdümü sağlamak*
- 2. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülmesini sağlamak*
- 3. Programın amaçlarının gerçekleşmesini kolaylaştırmak için gezi-gözlem inceleme konusunda her türlü desteği sağlamak*
- 4. Programı uygularken ortaya çıkan problemlere çözümler üretmek*
- 5. Programın uygulanmasında güçlü ve zayıf yönleri öğretmenlerle birlikte belirlemek*
- 6. Ölçme değerlendirme sisteminde yaşanan aksaklıklara ilişkin destek sağlamak*

Mesleki Gelişimi Sağlama Boyutu

1. Sınıflarda örnek dersler vererek öğretmenlere rehberlik etmek
2. Program ile ilgili mevzuat, eğitim-öğretim genelge ve yönetmelikleri hakkında öğretmenleri bilgilendirmek
3. Okulda, öğretmenlerin program ile ilgili mesleki gelişimlerini sağlayacak seminerler düzenlenmesini sağlamak
4. Öğretmenlerin program ile ilgili okul dışında verilen seminerlere katılımı konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak
5. Programın uygulanmasında etkililiği artırmak amacıyla öğretmenlere hazır örnek materyaller (film, CD, DVD, vb.) sağlamak
6. Yeni ilköğretim programı ile ilgili yayınların (dergi, makale vb.) öğretmenlere ulaşmasını sağlamak
7. Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamak
8. Öğretmenlerin program ile ilgili becerilerinin gelişimi için Bakanlıkça hazırlanan hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımı teşvik etmek
9. İlköğretim programı kapsamında yeni fikirleri denemeye çalışan öğretmenleri desteklemek¹⁰. Programın öngördüğü ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda rehberlik etmek

Denetleme ve Değerlendirme Boyutu

1. Sınıflarda düzenli ve sistemli olarak gözlem yapmak
2. Öğretmen davranışlarının programın ilkelerine uygun olup olmadığını denetlemek³. Öğretmenlerin programın öngördüğü eğitim-öğretim uygulamalarındaki hata ve eksikliklerini belirlemek
4. Eğitim-öğretim uygulanmasındaki hata ve eksiklikleri giderici önlemleri öğretmenlerle birlikte almak
5. Gözlemleri sonunda öğretmenlerin programı uygulamalarında gösterdikleri güçlü yönleri belirtmek
6. Gözlemleri sonunda öğretmenlerin programı uygulamalarında belirlediği zayıf yönleri öğretmenlerle birlikte geliştirmeye çalışmak
7. Öğretmenleri değerlendirirken programın amaçlarını dikkate almak

Demiral (2009), “Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları” adlı nicel çalışmasında okul müdürlerinin program liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri ile bu görüşlerin okul müdürünün mesleki kıdemine, yöneticilik kıdemine, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine ve öğretmenlerin branşına göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada, “öğretim programı” yerine “eğitim programı” ifadesi kullanılmıştır.

Çalışma için araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak okul müdürlerinin program liderliği davranışlarını içeren 3 boyut ve boyutlar içinde 45 davranıştan oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Araştırmada, öğretim liderliği genel alanı içinden özellikle öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili davranışlardan sorumlu liderliği anlatmak için “program liderliği” ifadesi kullanılmıştır. “Program liderliği” ifadesiyle anlatılmak istenen “öğretim programından da sorumlu öğretim liderliği”dir. Öyleyse Demiral (2009)’ın çalışmasının konusunun da okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri olduğu söylenebilir. Demiral’ın geliştirdiği veri toplama aracındaki davranışların öğretimin geliştirilmesi ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik olması, bir başka ifadeyle öğretim liderliği davranışlarından olması, bu iddiayı destekler niteliktedir. Bu davranışlar ve davranışların boyutları şunlardır:

Öğretmenleri Yönlendirme Boyutu

1. Öğrencilerin sosyal gelişimini takip etmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.
2. Eğitim programının uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.
3. Eğitim programının geliştirilmesini sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.
4. Öğrencilerin disiplin problemlerini tartışmak için öğretmenlerle toplantılar yapar.
5. Programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretebilir.
6. Öğrencilerin gelişiminin daha iyi olması için öğretmenlerle toplantılar yapar.
7. Programın felsefesi hakkında öğretmenlere aydınlatıcı bilgi verir.
8. Eğitim program ve planlarını sınıf ortamında izler.
9. Uygun ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder.
10. Eğitim programının anlaşılmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.
11. Sınıf uygulamalarında öğretmenlere rehberlik eder.
12. Eğitim programıyla ilgili öğretmenlerle aylık toplantılar yapar.
13. Eğitim programının uygulanmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenler.
14. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak etkinlikler düzenler.
15. Öğretimi iyileştirecek programların geliştirilmesini sağlar.
16. Uygulanmakta olan eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahiptir.
17. Öğrencilerin gelişimini belirlemek için öğrencilere uygulanan aylık sınavları değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.
18. Sınıf için gerekli teknolojiyi nasıl sağlayabileceği konusunda öğretmenlerin fikrini alır.

19. Eğitim programını geliştirmek için öğretmenlerle çalışmalar yapar.
20. Okul programının geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmenlere yönelik anketler düzenler.
21. Bölgedeki diğer okul müdürleriyle program hakkında fikir alışverişi yapar.
22. Gönderilen kılavuz kitapların kullanımı konusunda öğretmenleri bilgilendirir.
23. Öğrencilerin gelişimini takip edebilmek için öğrencilere uygulanan seviye tespit sınavlarını değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.

Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma Boyutu

1. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlar.
2. Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanmalarına dikkat eder.
3. Öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olmalarına dikkat eder.
4. Öğrencilerin tamamının bütün konuları öğrenmesini amaç edinir.
5. Okul programının uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen değerlerin kazandırılmasına önem verir.
6. Eğitim programını düzenlerken okul çevresinin beklentilerini dikkate alır.
7. Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin beklentilerini dikkate alır.
8. Okul programını oluştururken öğrencilerin gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.
9. Eğitim programını düzenlerken aile-veli beklentilerini dikkate alır.
10. Okul programının uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen tutumların kazandırılmasına önem verir.
11. Okulun bilgi aktarma özelliğine önem verir.
12. Sınıf içi öğrenim zamanının etkili kullanılması yönünde öğrencilere rehberlik eder.
13. Okul programının uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterliliklerin kazandırılmasına önem verir.
14. Eğitim programıyla ilgili değişiklikleri öğrencilere zamanında duyurur.

Finansal Kaynakları Sağlama ve Kullanma Boyutu

1. Sınıf için gerekli teknolojik donanımı sağlar.
2. Her türlü materyali öğrenci merkezli öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kullanımına sunar.
3. Finansal kaynakları etkili bir şekilde kullanır.
4. Her türlü materyali öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak kullanır.
5. Fiziki kaynakları etkili bir şekilde kullanır.

6. Programla ilgili her türlü materyalin sağlanmasında aktif rol oynar.
7. Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin gelişmiş teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamaya çalışır.
8. Okul programını geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç analizi anketi uygular.

Bilgin'in (2008) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Görevlerini Yerine Getirme Miktarının Belirlenmesi" adlı araştırmanın genel amacı, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini ne kadar yerine getirdiklerini belirlemek ve öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre müdürlerle ilgili algılarının farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır.

Çalışma için araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim programı yönetimi ile ilgili görevlerini içeren 4 boyut ve boyutlar içinde 42 maddelik bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracındaki 42 maddelik "ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim programı yönetimi ile ilgili görevleri", öğretim programlarının uygulanmasında okul müdürlerinin yerine getirmeleri beklenen öğretim liderliği rollerindedir. Bilgin'in geliştirdiği veri toplama aracına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim programı yönetimi ile ilgili görevleri ve bu davranışların boyutları şunlardır:

Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme

1. Sınıflarda düzenli bir şekilde plansız gözlemler yapar
2. Sınıflarda düzenli ve planlı olarak gözlem yapar
3. Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin güçlü yönleri ile ilgili olarak belirlediği hususları, gözlem sonrası geribildirim yoluyla onlara iletir.
4. Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin zayıf yönleri ile ilgili olarak belirlediği hususları, gözlem sonrası geribildirim yoluyla onlara iletir
5. Sınıftaki eğitim ve öğretimi değerlendirmede, öğrencilerin ürün dosyalarından yararlanır
6. Öğretim programıyla ilgili kullanılan materyallerin uygunluğunu denetler
7. Öğretim programıyla ilgili materyallerin eksiksiz olarak kullanılıp kullanılmadığını denetler.
8. Öğretim programının hedefleri ve başarı testleri arasındaki tutarlılığı gözden geçirir

Öğrenci Gelişimini İzleme

1. Öğrencilere onlarla ilgili yüksek beklentilerini düzenli olarak iletir
2. Tüm öğrencilere yönelik yüksek beklentiler oluşturur
3. Öğretmenlerle tek tek öğrenci gelişimi hakkında görüşür
4. Öğrencilere okul ve eğitim ile ilgili bilgileri zamanında ulaştırabilmek için onlarla sürekli iletişim içinde olur.

5. Okula devamlılığı sağlamak ve öğrenmenin önemini vurgulamak için veliler ve öğrencilerle sürekli etkileşim içinde bulunur.
6. Bireye dönük öğrenmenin öğrenci başarısını artıracığına inanır.
7. Her öğrencinin farklı öğrenme stiline ve düzeyine sahip olduğunu kabul eder.
8. Öğretmenleri her öğrencinin eşsizliğini tanımaya ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak stratejiler ve etkinlikler geliştirmeye teşvik eder.

Öğretmenlere Mesleki Gelişim Sağlama

1. Öğretmenleri potansiyellerini en yüksek düzeyde kullanmaları için teşvik eder.
2. Öğretmenlere onlarla ilgili yüksek beklentilerini iletir.
3. Öğretmenlere etkili öğretim teknikleri konusunda model olur.
4. Öğretmenleri kaliteli öğretim yapmaya motive eder.
5. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabalarını izler.

Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme

1. Öğretim programının amaçlarını öğretmenlere açıklar.
2. Öğretim programının amaçlarını velilere açıklar.
3. Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte öğretim programının amaçlarını tartışır
4. Öğretim programının amaçlarının, vizyonunun ilgili afis, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını sağlar
5. Öğretmenlere, öğretim programını eksiksiz bir biçimde uygulayabilmeleri için gerekli kaynakları sağlar
6. Öğrenme ve öğretme ilkelerini bilir ve uygular.
7. Proje ve performans görevlerinin standartlarının belirlenmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini alır.
8. Öğretim programı uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlamak için yaratıcılığı teşvik eden bir okul iklimi oluşturur.
9. Öğretmenlerden öğretim programına ilişkin izledikleri ilkeler ve çalışma usulleri hakkında bilgi alır.
10. Öğretime ayrılan zamanın tam ve etkili kullanılması için belirgin ilke, kural ve beklentiler oluşturur.
11. Öğretim programının etkili olarak uygulanmasında liderlik yapar.
12. Öğretim programının amaçlarına ve hedeflerine yönelik ilerlemeleri gözler.
13. Öğretimle ilgili güncel araştırmaları takip eder ve öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin bilgileri okuldaki uygulamalara aktarır.
14. Öğretim programını uygulamada ortaya çıkan ve çıkabilecek problemlere çözümler üretir.

15. Öğretim programı ile ilgili dergi ve makalelerin, yayımların öğretmenlere ulaşmasını sağlar.
16. Öğretim programının uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri belirler.
17. Öğretim programının uygulanmasındaki hata ve eksiklikleri giderici önlemleri öğretmenlerle birlikte alır.
18. Öğretim programının uygulanması için okulda bulunan kaynakların dengeli dağılımını sağlar.
19. Öğretim programının uygulanması için gerekli fiziki ortamın hazırlanmasını sağlar.
20. Okul personelinin programı uygularken kaynaklardan yararlanma konusundaki tutumunu bilir ve gereken önlemleri alır.
21. Öğretim programının öngördüğü amaçların gerçekleşmesi için gezi-gözlem incelemelerini destekleyici etkinlikler için gerekli işlemleri kolaylaştırır.

Can (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği” adlı çalışmada, öğretim liderliği ve öğretim programı geliştirilmesiyle ilgili süreçlerden hareket edilerek ilköğretim okulu yöneticileri ile ilgili geçici yeterlik yargıları geliştirilmiş, bu yeterlikleri okul yöneticilerinin ne düzeyde gösterecekleri eğitim çalışanlarının görüşleriyle saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için görüşme ve anket tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubu Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan yönetici, öğretmen ve denetmenlerden oluşturulmuştur.

Can (2007), söz konusu çalışmada “Bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticisinin yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterlilik düzeyi nedir?” şeklinde geliştirilen probleme çözümler aramıştır. Bunun için de 22 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiş ve kullanmıştır. TDK, “yeterlilik”i, “görevini yerine getirme gücü” olarak tanımlamıştır (TDK, 2013). O hâlde Can da okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasında öğretim liderliği görevleri (rolleri) olduğunu düşünmektedir. Çalışmada, yerine getirilme gücü düzeyleri ölçülmeye çalışılan “bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticisinin yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki 22 görevi” şunlardır:

1. Okulun amaçlarını öğretmenlerle paylaşabilme
2. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planları hazırlama
3. Okuldaki eğitim programları arasında koordinasyon sağlayabilme
4. Dönem içindeki program uygulamalarıyla ilgili etkinlikleri, dönem başı toplantılarında öğretmenlerle birlikte planlama
5. Yeni öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip bulunma
6. Programla ilgili araç-gereçlerin (kitap, dergi, görsel, işitsel malzemeler) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma,

7. Programın anlaşılması ve program amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları (teknoloji, kitap vs.) sağlama
8. Öğretim programlarının güçlü-zayıf yönlerini belirlemek üzere öğretmenlerle iş birliği içerisinde bulunma
9. Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlayabilme
10. Öğretmenlerin yeni öğretim programlarını ve öğretimsel materyalleri uygulamaya koymalarını sağlama
11. Öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen- yönetici iletişimini sağlama
12. Öğretim program ve planlarının sınıftaki uygulamalarını izleme, sınıf uygulamalarında öğretmenlere etkili rehberlik yapma
13. Programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretebilme
14. Programların uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerini yapabileme
15. Aktif öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik yapabileme
16. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik etme
17. Okuldaki zamanının çoğunu öğretimsel etkinliklerle geçirme (sınıf ziyaretleri, öğretmen toplantılarına katılma, öğrencilerle konuşma vb.)
18. Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik yapabileme
19. Program hedeflerine ulaşabilme düzeyini izlemek üzere program değerlendirme çalışmaları yapılmasını sağlama
20. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak etkinlikler (seminerler, belgesel, film izleme vb.) düzenlenmesini sağlama
21. Öğretmenleri, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için cesaretlendirme, destekleme
22. Öğretim programları plan ve uygulamaları hakkında velileri bilgilendirme

Kobola (2007), "Okul Müdürünün Yeniden Düzenlenmiş Ulusal Müfredat Programının Uygulanmasındaki Rolü: Örnek Olay Çalışması" adlı araştırmasında ise sınırlandırılmış olmamakla beraber okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki rollerinin şunlar olduğunu tespit etmiştir:

- Öğretim programının amaçlarını, yapısını ve yöntemini açıklama
- Öğretim programının, öğretim programı politika ve mevzuat belgeleriyle uyum içinde uygulanıp uygulanmadığını izleme
- Öğretim programının planlanmasına öncülük etme ve planlamayı yönetme

- Öğrencilerin programlar doğrultusunda değerlendirilmesine öncülük etme ve öğrenci değerlendirmesini yönetme
 - Performans yönetim sistemini uygulama ve izleme
 - Öğrenme ortamlarının (laboratuvar, konferans salonu vb.) kullanım sürelerini vakit çizelgesinde paylaşırma
 - Öğrencilerin derslere ilgisini ve vaktinde gelmelerini sağlama
 - Öğretmenlerin uzmanlık alanları çerçevesinde insan kaynaklarını yönetme
 - İnsan kaynaklarının iyileştirilmesini ve gelişimini sağlama
 - Programların gerektirdiği öğretim ve öğrenim destek materyallerini sağlama
 - Öğretim programı yapısının (okul değerlendirme ekibi, okul temelli destek ekibi, zümreler vb.) kuruluşunu ve işlevselliğini sağlama
 - Öğretmenlerin öğretim programı politikalarını benimsemelerini sağlama
 - Politikalara bağlı kalarak olumlu bir okul iklimi yaratma (tutarlı olarak, öğretmenleri karar verme sürecine dâhil ederek, etkili yönetim davranışlarını talim ederek, öğretmenleri överek ve onların kendilerini evlerinde hissetmelerini sağlayarak)
 - Okul yönetim ekibinin diğer üyelerine bazı öğretim programı görevleri verme ve onları destekleme
 - Sınıf gözlemi, gözlem sonrası geribildirim, öğretmenleri sınıf uygulamaları ve kişisel gelişimde cesaretlendirme ve destekleme konularında öğretimsel liderlik yapma
 - İş doyumuna ulaşabilmeleri için öğretmenlerin faaliyetlerine değer verme; onlara yaratıcı ve enerjik olma, koordinasyon ve iş birliği içinde çalışma bakımından ilham verme
 - Yukarıda sıralanan rollerden dolayı öğretim programlarının uygulanmasında etkili bir liderlik sağlamak için bilgili olma ve eğitim politikaları ve mevzuatı üzerinde çalışmaya zaman ayırma

Newlove (2005), "Yöneticilerin Bir Program ve Öğretim Lideri Olarak Rollerini Algılamaları" adlı araştırmasını Saskatchewan şehrinde bulunan altı ilköğretim okul müdürüyle görüşme yoluyla yapmıştır. Çalışmada tespit edilen, okul yöneticilerinin okulda öğretim programını yönetirken üstlenmeleri gereken liderlik rolleri ise şunlardır (Newlove, 2005):

a. İklitle İlgili Davranışlar:1. Stresli durumları azaltır. 2. Sınıf ziyaretlerini planlar. 3. Sınıf çalışmalarına katılır. 4. İyi çalışmaları ödüllendirir. 5. Duygusal bir barometre gibidir. 6. Mizahı sever. 7. Öğretmenlerin kişisel hayatlarına saygılıdır. 8. Kişilerle birlikte çalışmaya isteklidir.

b. Hedef ve Davranışlarla İlgili Davranışlar:1. Okul misyonunu, okulun ve sınıfların amaç ve hedeflerine dönüştürür. 2. Küresel bakış açısına sahiptir. 3. Kişilerin ilgileriyle hedefler arasında denge sağlar. 4. Öğrenciler üzerinde yoğunlaşır. 5. Öğretmenler için önemli olan aktiviteleri süzgeçten geçirir. 6. Aktivitelerini okul planına göre düzenler.

c. Kaynaklarla İlgili Davranışlar: 1. Program hakkında uzman görüşlerinin alınmasını sağlar. 2. Program uzmanlarından ya da danışmanlardan yararlanır. 3. Yeni program ve müfredatları uygulamak için fırsat yaratır. 4. Materyal seçimine okul kadrosunu katar. 5. Yeteri kadar bağlılığı toplamasını sağlar.

ç. Takım Çalışmasıyla İlgili Davranışlar: 1. Veli, öğretmen, öğrenci ve destek ekibinin takım çalışmalarına inanır. 2. Tanı, paylaşım, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını hızlandırmak için bir takım hâlinde çalışır. 3. Okul takvimini kolektif bir şekilde planlar. 4. Öğretmenlerin katılımını sağlar. 5. Okul çalışanlarının toplantı gündemine öğretim programını ekler. 6. Öğretmenleri desteklemek için risk almaya gönüllüdür. 7. Okulda liderlerin ortaya çıkmasını sağlar ve onlardan liderlik etmelerini ister. 8. Okul takımlarının tartışmalarını sağlar. 9. Program konularında takım uyumunu sağlar.

d. Öğretimle İlgili Davranışlar: 1. Eğitim-öğretimi geliştirmek için iş birliğine önem verir. 2. Öğretim konularında öğretmenlerin informal konuşmalarını teşvik eder. 3. Eğitim-öğretim sürecine katılır. 4. Öğretmenlere sınıf içi zamanlarını öğretimle geçirmelerini tavsiye eder. 5. Çalışma programlarının oluşturulmasında öğretmenlere yardımcı olur. 6. Sınıfları düzenler. 7. Öğretmenlere sınıfta programın uygulanması konusunda yardımcı olur. 8. Programla ilgili araştırmalar yapar ya da uzman görüşlerine başvurur. 9. Öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanı tartışır. 10. Günlük ders programlarını inceler. 11. Öğretim stratejilerinin kullanımında model oluşturur. 12. Öğrenme stillerini bilir.

e. Mesleki Gelişimle İlgili Davranışlar: 1. Öğretmenlere ve öğrencilere karşı insan-çil ve sağduyuludur. 2. Yeni öğretim teknikleriyle ilgili mesleki gelişim programlarının sürekliliğini sağlar. 3. Öğretmenler için ilginç olan konferansları araştırır. 4. Özellikle öğretim konusundaki gelişmelerini içeren öğretmen değerlendirmesinin temel amacını bildirir. 5. Mesleki gelişim oturumlarına katılımı destekler. 6. Öğretmen toplantılarının düzenli yapılmasını teşvik eder ve bu toplantılara katılmaya çalışır. 7. Öğretmenlere düşünmeyi sağlayacak sorular sorar. 8. Öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler yapar. 9. Yönetici toplantılarının gündeminde programla ilgili konuların yer almasını sağlar. 10. Rehberlik eder. 11. Yöneticilerle ilgili kısa kurslara katılır. 12. Öğretmenleri gerekli program davranış ve becerilerine yönelik temel bilgileri kazanmaları konusunda destekler.

f. Çeşitli Kişilerle Çalışmayla İlgili Davranışlar: 1. Öğrencilerle dünya ve okul sorunlarını tartışmak için düzenli toplantılar yapar. 2. Kaynak öğretmenlerle yakın çalışır. 3. Velileri dinler ve onlarla çalışmalar yapar. 4. Ulaşıldır. 5. Talep edilen bir okul müdürüdür. 6. Çeşitli kişilerin ihtiyaçlarını anlar ve belirler. 7. Öğrenci ihtiyaç analizleri yapar. 8. Program değişikliği dönemlerinde veliler arasında tampon görevi görür.

g. İnançlarla İlgili Davranışlar: 1. Öğrencilerin bir potansiyele sahip olduklarına inanır ve bunu sık sık dile getirir. 2. Öğrencilerin karşılıklı kültürel etkileşimini teşvik eder. 3. Değişimi destekler. 4. Öğretmenler için bir kaynaktır. 5. Zamanı etkili yönetir. 6. Yönetimi temsil eder. 7. Stresi tolere eder. 8. Öğretmenlere, programı anlamaları konusunda yardım eder. 9. Hizmeti içi eğitimi destekler. 10. Kişisel görüşlerini paylaşır. 11. Yenilikçidir. 12. Dinamiktir. 13. Başkalarını dinler. 14. Öğretmenlere öğütler verir. 15. Program hakkında konuşur. 16. Soru sorar. 17. Belirsizliği tolere eder. 18.

Öğretim kaynaklarını sağlar.19. Diğer okulların yöneticileriyle iş birliği içindedir. 20. Program hakkında yazılanları takip eder. 21. Üniversiteden kurslar almaya deoam eder. 22. Esnekler. 23. Öğretmenlerin tecrübelerine güvenlr.

h. Değerlendirmeye İlgili Davranışlar: 1. Program değerlendirme konusunda modern değerlendirme stratejilerini kullanır. 2. Öğrencilerin standart test sonuçları hakkında tartışır. 3. Öğrencilerin adaletli bir şekilde değerlendirilip değerlendirilmediğini kontrol eder. 4. Programla ilgili özetleri okur. 5. Gelişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendirir. 6. Velileri periyodik olarak bilgilendirir.

i. Bilgiyle İlgili Davranışlar: 1. Tüm öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibidir. 2. Değişim sürecinde ekibini nasıl destekleyeceğini bilir.

Öğretim liderliğinin öğretim programları da dâhil olmak üzere öğrenme ve öğretmeyle ilgili kişi, iş ve unsurlardan sorumluluğu gerektiren bir liderlik olduğu daha önce de belirtilmişti. Yukarıda ele alınan araştırmalarda tespit edilen ve üzerinde durulan roller (görevler / davranışlar) de öğretim liderliği rollerindedir. Zira bu roller, öğrenme ve öğretmenin en önemli unsurlarından olan öğretim programlarıyla ilgilidir.

Görüldüğü üzere bu çalışma için incelenen araştırmalardan yalnızca ikisinde okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri / görevleri / davranışlarının boyutları tespit edilmemiştir. Diğer araştırmalarda, ilgili yayınlarda sunulan okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerinden hareketle belirlenen “rehberlik, bilgi kaynağı olma, uygun fiziki ortamlar yaratma, öğretim araç ve gereçlerini temin etme, öğretimi yönetme, mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, planlama, koordine etme, denetleme, değerlendirme, araştırma, yönlendirme, kolaylaştırma” boyutlarından farklı olarak şu boyutlar karşımıza çıkmaktadır:

- Amaçları açıklama
- Kaynak sağlama ve kullanma
- Öğretim programı uygulamalarını yönetme
- Öğrenci gelişimini izleme
- Olumlu bir okul iklimi yaratma
- Takım çalışmasını sağlama
- Çeşitli kişilerle birlikte çalışabilme

Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri / görevleri / davranışlarının araştırmacılar tarafından boyutları belirlenmeyen üç çalışmada [Yörüük ve Akdağ (2010), Can (2007), Kobola (2007)] üzerinde durulan rollerden her birinin ise bu çalışmada ortaya konan boyutların kapsamında olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Okulların esas amacı, öğrencilere yaşamlarında kendileri için gerekli olacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu da rastgele eylemlerle değil, amacı önceden belirlenmiş, bilimsel esaslara dayalı faaliyetlerle gerçekleştirilebilir. Bu tür faaliyetlerin rotasını belirleyen en önemli unsur ise uzman kişi ve kurumlar tarafından hazırlanmış öğretim programlarıdır.

Okuldaki öğrenme ve öğretmeyle ilgili kişi, unsurlar ve işlerden sorumluluğu gerektiren öğretim liderliği, öğretim programına odaklanmayı da kapsar. Öğretim liderliği rollerinden birçoğu, öğretim programlarıyla ilgilidir. Öyleyse bir öğretim lideri olarak okul müdürü, öğretim programlarına hâkim olmalı ve öğretim programlarıyla ilgili rollerini bilmelidir.

Öğretim programlarının sağlıklı bir şekilde uygulanması, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini etkili bir şekilde yerine getirmelerine bağlıdır. Bu da okul yöneticilerinin öğretim programlarının yönetiminde de lider gibi davranması gerektiği anlamına gelmektedir.

Konuyla ilgili kuramsal çerçeve, okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin genel alanı içindeki bazı rollerinin okul yöneticilerinin “öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini” oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

İlgili yayınlarda sunulan bilgilerden de anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasında birçok öğretim liderliği rolü vardır. Bütün bu rollerin aşağıdaki rollerden biriyle ilgili, rollerden birinin kapsamında olduğu görülmektedir. Öyleyse okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki bütün öğretim liderliği rollerini kapsayıcı aşağıdaki rollerin, bu çalışmada tespit edilen okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği boyutları olduğu söylenebilir.

- Rehberlik
- Bilgi kaynağı olma
- Uygun fiziki ortamlar yaratma
- Öğretim araç ve gereçlerini temin etme
- Öğretimi yönetme
- Mesleki gelişim
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama
- Planlama
- Koordine etme
- Denetleme
- Değerlendirme
- Araştırma
- Yönlendirme
- Kolaylaştırma

İlgili araştırmalarda da okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki rollerinin öğretim liderliğinin genel alanı içindeki muhtelif roller olduğu görülmektedir. Araştırmalardan bazılarında “rol” ifadesi yerine “görev” ya da “davranış” ifadeleri kullanılmıştır. Ancak söz konusu araştırmalarda kullanılan “görev” ya da “davranış” ifadelerinin anlamları “rol” kelimesininkiyle aynıdır.

Öğretim liderliğinin öğretim programları da dâhil olmak üzere öğrenme ve öğretmeyle ilgili kişi, iş ve unsurlardan sorumluluğu gerektiren bir liderlik olduğu daha önce de belirtilmişti. Yukarıda ele alınan araştırmalarda tespit edilen ve üzerinde durulan roller (görevler / davranışlar) de öğretim liderliği rollerindedir. Zira bu roller, öğrenme ve öğretmenin en önemli unsurlarından olan öğretim programlarıyla ilgilidir.

Görüldüğü üzere bu çalışma için incelenen araştırmalardan yalnızca ikisinde okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri / görevleri / davranışlarının boyutları tespit edilmemiştir. Diğer araştırmalarda, ilgili yayınlarda sunulan okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerinden hareketle belirlenen “*rehberlik, bilgi kaynağı olma, uygun fiziki ortamlar yaratma, öğretim araç ve gereçlerini temin etme, öğretimi yönetme, mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, planlama, koordine etme, denetleme, değerlendirme, araştırma, yönlendirme, kolaylaştırma*” boyutlarından farklı olarak şu boyutlar karşımıza çıkmaktadır:

- Amaçları açıklama
- Kaynak sağlama ve kullanma
- Öğretim programı uygulamalarını yönetme
- Öğrenci gelişimini izleme
- Olumlu bir okul iklimi yaratma
- Takım çalışmasını sağlama
- Çeşitli kişilerle birlikte çalışabilme

Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri / görevleri / davranışlarının araştırmacılar tarafından boyutları belirlenmeyen çalışmalarda üzerinde durulan rollerden her birinin de ilgili yayın ve araştırmalardan ulaşılan boyutların kapsamında olduğu anlaşılmıştır.

İlgili yayınlar ve araştırmalardan elde edilen bilgilere göre “okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri”ni şu boyutlarda toplamak mümkündür:

- Rehberlik
- Bilgi kaynağı olma
- Uygun fiziksel ortamlar yaratma
- Öğretim araç ve gereçlerini temin etme
- Öğretimi yönetme

◆ Bahadır Gülbahar

- Mesleki gelişim
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama
- Planlama
- Koordine etme
- Denetleme
- Değerlendirme
- Araştırma
- Yönlendirme
- Kolaylaştırma
- Amaçları açıklama
- Kaynak sağlama ve kullanma
- Öğretim programı uygulamalarını yönetme
- Öğrenci gelişimini izleme
- Olumlu bir okul iklimi yaratma
- Takım çalışmasını sağlama
- Çeşitli kişilerle birlikte çalışabilme

Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sınıfta veya okulun diğer alanlarında(kütüphane, spor salonu, laboratuvar vb.) etkin olarak görev alan öğretim liderinin (okul yöneticisinin) yukarıda sıralanan rollerini bilmesi ve bunları yerine getirme azim ve kararlılığında olması gerekir. Öğretim programlarının başarıya ulaşması ayrıca, okul yöneticisinin öğretim programlarının yararlarına inanması, programları doğru olarak anlayıp yorumlaması, programları uygularken karşılaştığı zorlukları ortadan kaldırabilmesi, programları öğretmenlerle iş birliği içinde uygulaması gibi hususlara bağlıdır. Okul yöneticileri bu hususları mutlaka dikkate almalıdır.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği, özellikle de öğretim programlarının başarı ile uygulanması konusundaki rolleri ihmal edilemeyecek kadar önemlidir. Çünkü okul yöneticisinin bu alandaki başarısı aynı zamanda okulun varlık sebebi ile doğrudan ilgilidir. Yönetici, öğretim programlarının başarı ile uygulanmasında ne kadar etkin rol oynarsa okulda temel fonksiyonunu o kadar yerine getirmiş olacaktır. Bu yüzden okul yöneticilerinin öğretim programları hakkında yeterli donanıma sahip olmaları için gerekli çalışmaların yürütülmesi ilgili kurumlar (MEB, TTKB vb.) açısından öncelikli görevlerden biri olarak benimsenmelidir. Üst kurumlar (MEB, TTKB vb.) tarafından bu konuda gerçekleştirilebilecek çalışmalar, okul yöneticileri için eğitim etkinlikleri düzenlenmesi, uzmanlarla okul yöneticilerinin sürekli iletişim içinde olmaları, uygulamada karşılaşılan zorlukların ortadan kaldırılması konusundaki tecrübelerin paylaşılması için okul yöneticilerinin birbirleriyle diyalog hâlinde olmalarının sağlanması vb. şeklinde sıralanabilir. Okul yöneticilerine yönelik hazırlanacak

eğitim programlarında, ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmesi de önemle üzerinde durulması gereken hususlardandır.

Öğretim programlarından hangi sonuçların elde edildiği verimli ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla anlaşılır. Denetlemeler sonucunda geribildirimde bulunan, yol gösterilen öğretmen ve öğrenciler hatalarını ve eksiklerini görme, giderme fırsatı yakalayacaktır. Denetleme ile ölçme ve değerlendirme ne kadar nitelikli olursa elde edilecek veriler ve yapılacak geribildirim de o kadar sağlıklı olur. O hâlde okul yöneticilerinin denetleme ve ölçme-değerlendirmeye ilgili öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirmede daha özenli ve özverili olmaları gerekir. Özellikle denetleme ve ölçme değerlendirme rolleri konusunda okul yöneticilerine eğitim verilmeli; okul yöneticileri, öğretmenleri ders işlenişinde denetlemeye daha fazla zaman ayırmalı, bu göreve daha fazla önem vermelidir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerle öğretim faaliyetleri ve süreci konusunda sürekli iletişim hâlinde olarak yaşanan değişimler doğrultusunda öğretmenlerin kendilerinden bekledikleri rollerle ilgili geribildirim almayı da görev edinmelidir.

Kaynakça

- Akdağ-Akalın, G. & Yörük, S. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 66-92, 2010.
- Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bilgin, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Çeviren Özçelik, D. A.)*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme "kaynak metinler"*, Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Can, Niyazi (2004). Örgütsel değişim sürecinde liderlik ve eğitim kurumlarında öğretim liderliği, *Polis Aktüel*, 2(2) (Mayıs 2004): 36-39.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. http://eku.artipark.com/index.php/eku/article/viewFile/91/pdf_43 adresinden 07.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre okul müdürlerinin program liderliği davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

◆ Bahadır Gülbahar

- Glatthorn, A. (2000). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What is Taught and Tested*. Sage Publications: Thousands Oak.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, vol. 4, pp. 221-239.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Developing strategic thinking of instructional leadership, *Elementary School Journal*, 91(2): 89-107.
- Kobola, M.W. (2007). *The role of the school principal in the implementation of the revised national curriculum statement: a case study*. Unpublished Master Dissertation. The University of South Africa.
- Marlow, S; Minehira, N. (1996). *Principals as curriculum leaders: new perspectives for the 21st century*. Pacific Resources for Education and Learning.
- McEvan, E.K. (1994). *Seven steps to effective instructional leadership*. USA: Scholastic Inc.
- Middlewood, D. (2001). *Leadership of the curriculum: setting the vision in managing the curriculum*, (editors: Middlewood D. & Burton, N.). London: Paul Chapman.
- MEB (2003). İlköğretim kurumları yönetmeliği
Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 18.03.2013 tarihinde
- MEB (2005a). *Benim öğretmenim*, Ankara: Bir Yayıncılık.
- MEB (2005b). *Müfredat geliştirme süreci*.
Web: http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/gorevler_5.htm adresinden 23.07.2007 tarihinde alınmıştır.
- Newlove, K. (2005). *Principal' understanding of their role as leaders of curriculum and instruction*. Master Thesis. University of Saskatchewan.
- Ornstein, Allan C., Francis P. Hunkins. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues*. Fourth Edition. USA: Pearson Education, Inc.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Rutherford, W., Hord S. ve Thurber J. (1984). Styles and behaviours of elementary school principals, their relationship to school improvement. *Education and Urban Society*, 17, 29-48.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- TDK (2013). *güncel Türkçe sözlük*.
Web: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts adresinden 23.03.2013 ve 07.04.2013 tarihlerinde yararlanılmıştır.
- Wright, R; Renihan, P. (2008). *The saskatchewan principalship study report five: a review of the literature*. SSTA Research Centre Report.

A LITERATURE SCAN STUDY TO DETERMINE THE INSTRUCTIONAL LEADERSHIP ROLES OF SCHOOL PRINCIPALS FOR IMPLEMENTATION OF CURRICULUMS

Bahadır GÜLBAHAR*

Abstract

Achieving the objectives of curriculums is highly connected to the instructional leadership roles for implementation of curriculums which must be fulfilled by the school principals. This study is conducted in order to determine the roles. The information presented in this study were obtained from literature scan. In this context, first the related publications were scanned. With the information obtained from the publications the theoretical framework of the instructional leadership roles of school principals for implementation of curriculums established. Also the studies on the subject are examined and the instructional leadership roles of school principals for implementation of curriculums emphasized on the studies are determined.

As a result of this study, it have been revealed that the instructional leadership roles of school principals for implementation of curriculums are in the general area of instructional leadership and the dimensions of these roles are *"guidance, being source of information, creating of appropriate physical environments, ensuring instructional tools and materials, managing instruction, professional development, providing the teachers professional development, planning, coordinating, supervising, evaluation, researching, directing, facilitation, explaining the purposes, providing and using source, managing the curriculum implementations, following-up the students development, creating a positive school climate, providing teamwork, interopeability with various people"*.

Key Words: Roles of school principals, implementation of curriculums

* Assist. Prof. Dr.; Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ERCIYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)*

Gülnur Candan GÜRLEYÜK**

Hatice ÖZGAN SUCU***

Özet

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık düzeylerini incelemektir. İlişkisel tarama modeline dayalı olan araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılında Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler, örnekleme ise, Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi ve Meslek Yüksekokulu'na devam etmekte olan 1505 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu ve Türkçeye uyarlanması Akın; Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılan 52 maddelik (Bilişüstü Farkındalık Envanteri) MAI kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede, t-testi, tek yönlü varyans analizi anlamlılık testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; genel bilişüstü farkındalık açısından cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Lise mezuniyet alanına göre sayısal alan mezunu öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, fakülte/yüksekokul değişkenine göre, öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Son olarak, 4. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencileri arasında sadece hata ayıklama alt boyutu açısından 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Biliş ötesi farkındalık, üniversite öğrencileri, MAI

Giriş

Üst biliş kavramını ilk kez ortaya atan Flavel'e (1979,906) göre bilişüstü "öğrencinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi"dir. Taylor'a (1999,24) göre bilişüstü bireyin bildiklerinin bir değerlendirmesidir. Bu değerlendirmede öğrenme görevlerini ve onun ne gibi bilgi ve becerileri gerektirdiğini doğru bir şekilde kavramak önemlidir. Wilson (1999,3) ise bilişüstünü "bireyin kendi düşünme ve değerlendirmesi hakkında sahip olduğu farkındalığı ve kendi düşünmesini düzenleme yeteneği" şeklinde tanımlamıştır.

* Bu çalışma, 4-7 Mayıs 2012 tarihlerinde Yıldız Teknik Üniversitesi'nde düzenlenen "4th International Congress of Educational Research"de sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Kayseri

*** Okt., Nevşehir Üniversitesi, Nevşehir Meslek Yüksekokulu, Nevşehir

Son zamanlarda bilişüstünün tanımı biraz daha genişletilmiştir ve sadece “düşünmeyi düşünmek” sınırlarında kalmamıştır. Artık, bilişsel ve duyuşsal durumların bilgisini, öğrencinin bilinçli ve kasıtlı olarak öğrenme süreçlerini izlemesi ve düzenlemesi de bilişüstü kapsamında ele alınmaktadır (Louca, 2003,10-12).

Bilişüstü kavramıyla ilgili temel bir problem; “biliş”in (cognition) ve “üstü”nün (meta) ne olduğunu ayırmaştırmada yaşanan zorluktur (Brown, 1987,66). Senemoğlu (1997,339-341), bilişi, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama olarak tanımlarken; bilişüstünü, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme olarak tanımlamaktadır. Welton ve Mallan (1975,283), bilişüstünü, öğrencilerin bağımsız düşünebilmeleri için, kendi düşünme süreçlerini bilinçli olarak kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri olarak tanımlamaktadırlar. Öğrenci düşünürken, “nasıl” düşünüyor olduğunu da düşünmelidir.

Flavell (1979) bilişüstü bilgiyi, prosedural bilgi (yordam bilgisi), açıklayıcı (bil-dirimsel) bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üçe ayırmıştır. Prosedural bilgi, bilişsel bir iş için hangi stratejinin kullanılacağını ve stratejinin nasıl uygulanacağını bilgisidir. Başka bir deyişle bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını; nasıl yapılacağını bilmektir. Açıklayıcı bilgi, bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesini ifade eder. Açıklayıcı bilgi, bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir (Thomas ve Mee, 2005). Durumsal bilgi, açıklayıcı ve prosedural bilginin neden ne zaman ve nerede kullanılacağıyla ilgili bilgidir (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw, 1998; Thomas ve Mee, 2005). Öğrencilerin açıklayıcı ve yöntemsel bilgiyi kullanırken öğrenme ve düşünme stratejileriyle ilgili kendilerine sordukları “ne” ve “nasıl” soruları öğrenmede onlara yardımcı olur. Bununla birlikte öğrenmede uzmanlaşmaları için bu stratejilerin “neden” “ne zaman” ve “nerede” kullanılacağı bilgisine sahip olmaları ve bu bilgiyi geliştirmeleri gereklidir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983).

Biliş ötesi, planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme becerilerinden oluşur (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw, 1998). Planlama, işe uygun strateji ve kaynakların seçilmesidir. Planlama ayrıca, amaç belirleme, konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme ve zamanı ayarlamayı içerir (Schraw, 1998). Kendini izleme ise, bireyin kendi kavraması ve göreve dair performansı ile ilgili anlık farkındalığıdır (Schraw ve Moshman, 1995). Hacker (1998) bilişüstü izlemeyi, bireyin şu anda işleyen görevleri belirlemesine, bu görevdeki mevcut gelişmeyi kontrol etmesine, bu gelişmeyi değerlendirmesine ve bu gelişmenin sonuçlarının ne olacağını tahmin etmesine yardım eden kararları olarak tanımlamaktadır.

Bilişüstü farkındalık kavramının temelinde bireyin bilinçli davranma, kendini kontrol etme, kendini düzenleme ve değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Birey kendisinin ve öğrenme yollarının farkındadır. Bu sebeple bilişüstü farkındalık, bireyin hayatı boyunca gereksinim duyacağı bilişüstü düşünme becerilerini kazanma ve kullanmadır (Selçioğlu Demirsöz, 2010,64). Hegarty-Hazel’e (1990) göre bilişüstü farkındalık, öğrenen tarafından alınan belirli olaylarla birleştirilen sonuçları öğrenmedir. Örneğin bir öğrenci bir asit-baz titrasyonunun değerlerini elde edebilir, grafik çizebilir ve yorumlayabilir. Bilişüstü farkındalık ise hangisinin asit hangisinin baz olduğunu tanımayı, asit ve

bazların etkileşimlerindeki olan hataları düzeltme ve grafik eğimleri ve şekillerini yorumlama ile ilişkili zihinsel becerileri uygulamayı içerir (Akt: Aktamış ve Uça, 2010).

Konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmalarda genel olarak bilişüstü ve bilişüstü farkındalık ile akademik başarı arasındaki ilişki (Alcı ve Yüksel, 2012; Alemdar, 2009; Bağceci, Döş ve Sarıca, 2011; Demirel ve Turan, 2010; Ekenel, 2005; Young ve Fry, 2008), öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri (Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri, 2009; Özsoy ve Günindi, 2011; Sapancı, 2010; Ulaş, Kolaç ve Sevim, 2011; Yavuz, 2009) incelenmiştir. Ayrıca çalışmalarda bilişüstü farkındalık ve özyeterlik arasındaki ilişki (Alcı ve Yüksel, 2012; Sapancı, 2010), bilişüstü ve bilişüstü farkındalık ile derse ilişkin tutumla ilişki (Olgun, 2006) ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde bilişüstü ve bilişüstü farkındalık ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Araştırmalarda genellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile öğretmen adayları örneklemleri üzerinde çalışılmıştır. Ancak üniversite öğrencilerinin geneli üzerinde bilişüstü farkındalık düzeyleriyle ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır.

Öğrencilerin zihinsel süreçleri hakkında düşünmesi yeteneği genellikle geç yaşlarda gelişir. Yükseköğrenim yaşları bilişüstü gelişim için önemli süreçler olarak düşünüldüğünde, sınırlı bilişüstü yetenekle üniversite öğrencisi görevin gereklerini anlamada, ilgili ve önemli bilgiye seçici biçimde odaklanmada, bilgi depolama teknikleri kullanmada ve sağlıklı işlemediği zaman bu teknikleri değiştirmede sıkıntı yaşayacağı ifade edilebilir.

Hayat boyu öğrenme becerilerinden olan değerlendirme, kendini yönetme ve özdenetimli öğrenme de bilişüstü farkındalığın gelişimiyle paralel olarak ilerlemektedir. Bu nedenle üniversitelerde bilişüstü farkındalığın incelenmesi ve bu doğrultuda alınacak kararlara katkı sağlanması önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversitesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Cinsiyet bağımsız değişkenine göre, üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Lise mezuniyet alanı değişkenine göre, üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokul bağımsız değişkenine göre, üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okudukları sınıf bağımsız değişkenine göre, üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modeli kapsamında ilişkisel tarama modeline dayalıdır. Genel tarama modelleri evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da evren üzerinden alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003,79). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte olan değişimi ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2003,81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada farklı bölümlerde okuyan ve basit tesadüfi (random) örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 1550 öğrenciye anket formu dağıtılmıştır. Ancak araştırmaya katılan 1550 öğrenciden 45 öğrenci anket formunu eksik ya da hatalı doldurduğundan örneklem dışında bırakılmış, araştırmada 1505 üniversite öğrencisinin verileri değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerinin Özelliklerine Göre Dağılımları

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	948	63
	Kadın	557	37
Lise Mezuniyet Alanı	Söze	1367	25
	Sayısa	148	132
	Eşit Ağırlık	575	38
	Yabancı Dil	82	5
Fakülte /Yüksekokul	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	211	14
	Eğitim Fakültesi	613	41
	Meslek Yüksekokulu	360	24
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	13
	Sağlık Yüksekokulu	125	8
Sınıf	1. sınıf	1145	76
	4. sınıf	360	24

n=1505

Tablo 1’de öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin % 63’ü (948) erkek, % 37’si (557) kadındır. Öğrencilerin liseden mezun oldukları alanlar; % 25’i (367) sözel alan mezunu, %32’si (481) sayısal alan mezunu, %38’i (575) eşit ağırlık mezunu ve % 5’i (82) de yabancı dil alanından mezundur. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitede okudukları fakülte /yüksekokul; % 14’ünün İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %41’inin Eğitim Fakültesi, %24’ünün Meslek Yüksekokulu, %13’ünün Fen Edebiyat Fakültesi ve %8’inin Sağlık Yüksekokulu öğrencisidir. Öğrencilerin % 76’sı (1145) birinci sınıf öğrencisi ve %24’ü (360) ise dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen “Metacognitive Awareness Inventory (MAI)” (Bilişüstü Farkındalık Envanteri) ve sosyo demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla on maddeden oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Schraw ve Dennison, yetişkinlerde bilişüstü farkındalığı değerlendirmek için bu envanteri geliştirmiştir. Bilişüstü farkındalığı ölçmek için 52 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu maddelerin her biri son derece anlamlı puanlara ve bazı maddeler ise yüksek derecede karşılıklı ilişkiye sahiptir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır.

Akın vd. (2007) Bilişüstü Farkındalık Envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış, iç tutarlık güvenilirlik katsayısı envanterin bütünü için .95, açıklayıcı bilgi faktörü için .87, prosedürel bilgi için .83, durumsal bilgi için .80, planlama için .78, izleme için .75, değerlendirme için .73, hata ayıklama için .70 ve bilgi yönetme için .66 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında, envanterin faktör analizi yapılmış ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Bu da güvenli bir anket olduğunu göstermektedir. BFE’deki toplam madde sayısı 52’dir. Bu nedenle 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52’dir. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığı göstermektedir (Akın vd., 2007).

Verilerin Analizi

Anket ile elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve verilerin islenmesi SPSS 15.0 istatistiksel analiz yazılımı ile yapılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde genel dağılım özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları tabloları yapılmıştır. Bağımsız t-testi uygulamasında “her iki gruptaki ölçümlerin dağılımına ait varyanslar eşittir” varsayımının geçerliği Levene Testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2006,39). Uygun istatistik tekniklerinin seçilmesinde Levene testi sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Bonferroni ve LSD Çoklu Karşılaştırma Testleri kullanılmıştır. LSD testi, varyansların eşit olması durumunda ve grupların farklı örneklem sayısına sahip olmalarında kullanılır. LSD testi farklılığın belirleneceği grup sayısının az olduğu durumlarda kullanılır (Kayri, 2009). Bonferroni testi varyansların eşit olması durumunda kullanılır. Student t istatistiği üzerine kurulu olan Bonferroni testi, eşit örneklem sayısı gerektirmemektedir. Bonferroni testi, gruplar arası belirlenen farkı ve bu farkın anlamlılık seviyesini kararlı ve I. ve II. tip hata tiplerinden maksimum arınık bir şekilde sonuçlandırabilmektedir (Miller, 1969’dan aktaran; Kayri, 2009).

Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin demografik özellikleri bakımından bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmek için bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

1.Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bilişüstü Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 2'de öğrencilerin cinsiyetine göre bilişüstü farkındalıkları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 2. Bilişüstü Farkındalık Konusundaki Öğrencilerin Cinsiyeti Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK	Cinsiyet	\bar{X}	ss	t	p
Açıklayıcı Bilgi	Bayan	2.01	0.51	-.29	0.77
	Erkek	2.01	0.54		
Prosedurel Bilgi	Bayan	2.30	0.66	-.28	0.77
	Erkek	2.31	0.70		
Durumsal Bilgi	Bayan	2.08	0.63	.16	0.77
	Erkek	2.07	0.61		
Planlama	Bayan	2.22	0.56	-1.30	0.19
	Erkek	2.26	0.64		
İzleme	Bayan	2.23	0.55	-.83	0.40
	Erkek	2.26	0.59		
Değerlendirme	Bayan	2.27	0.62	-.82	0.41
	Erkek	2.30	0.64		
Hata Ayıklama	Bayan	2.07	0.65	-6.00	0.00*
	Erkek	2.28	0.69		
Bilgiyi Yönetme	Bayan	2.17	0.57	-1.52	0.12
	Erkek	2.22	0.56		
Genel Bilişüstü Farkındalık	Bayan	2.17	0.43	-1.88	0.06
	Erkek	2.21	0.49		

* $p < 0.05$, $n_{\text{erkek}}=557$, $n_{\text{kadın}}=948$

Tablo 2'de görüldüğü üzere, ankete cevap veren öğrencilerin cinsiyeti ile bilişüstü farkındalığın açıklayıcı bilgi, prosedurel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, bilgiyi yönetme alt boyutları ve genel bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Buna karşın, bilişüstü farkındalığın alt boyutlarından hata ayıklama düzeyleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($n=1505$, $t_{(1505)}=-6.00$, $p < 0.05$). Söz konusu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı analiz edildiğinde, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 2.28$) bayan öğrencilere ($\bar{X} = 2.07$) göre hata ayıklama açısından daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, alt boyutlardan sadece hata ayıklamada erkekler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, diğer alt boyutlar ve genel bilişüstü farkındalık düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle cinsiyetin bilişüstü farkındalık düzeyinde çok etkin bir faktör olmadığını söyleyebiliriz.

2.Öğrencilerin Lise Mezuniyet Alanlarına Göre Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri

Anketi cevaplayan öğrencilerin; lise mezuniyet alanı değişkenine göre genel bilişüstü farkındalık ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için ise çoklu karşılaştırma analizlerinden LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Lise Mezuniyet Alanına Genel Bilişüstü Farkındalık ve Alt Boyutların Anova Testi Sonuçları

	Lise Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	ss	p	Anlamlılık
Açıklayıcı Bilgi	Sözel	367	1.92	0.52	0.00*	LSD
	Sayısal	481	2.07	0.54		
	Eşit Ağırlık	575	2.03	0.51		
	Yabancı Dil	82	1.91	0.44		
	Toplam	1505	2.01	0.52		
Durumsal Bilgi	Sözel	367	1.98	0.61	0.00*	LSD
	Sayısal	481	2.13	0.67		
	Eşit Ağırlık	575	2.10	0.60		
	Yabancı Dil	82	1.98	0.55		
	Toplam	1505	2.07	0.63		
Planlama	Sözel	367	2.16	0.61	0.03*	LSD
	Sayısal	481	2.26	0.60		
	Eşit Ağırlık	575	2.26	0.57		
	Yabancı Dil	82	2.29	0.58		
	Toplam	1505	2.23	0.59		

* $p < 0.05$, $df=3$

Tablo 3 incelendiğinde, “açıklayıcı bilgi”, “durumsal bilgi” ve “planlama” alt boyutlar ile ilgili olarak liseden mezun olunan alan arasında anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilebilir ($p < 0.05$). Bununla birlikte diğer alt boyutlarla liseden mezun olunan alan arasında anlamlı farklılık olmadığı için tabloda yer verilmemiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, bilişüstü farkındalığın alt boyutlarından “açıklayıcı bilgi” açısından, sayısal ($\bar{X} = 2.07$) alandan mezun olan öğrencilerin sözel ($\bar{X} = 1.92$), eşit ağırlık ($\bar{X} = 2.03$) mezunlarına göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları ifade edilebilir. Buradan hareketle, lisede sayısal alandan mezun olan öğrencilerin açıklayıcı bilginin kapsamından hareketle; zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerinin daha iyi farkında olduklarını, bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu daha kolay anlayabildiklerini, bilgiyi organize etmede ve bilgileri hatırlamada daha iyi olduklarını söyleyebiliriz.

Yine aynı tablo, durumsal bilgi açısından sayısal alan mezunu öğrencilerinin ($\bar{X} = 2.13$), eşit ağırlık alanı mezunu öğrencilerinin ($\bar{X} = 2.10$) ve sözel alan mezunlarına ($\bar{X} = 1.98$) göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Bulgular en fazla durumsal bilgiye sahip olanların lisede sayısal alan mezunu öğrenciler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler karşılaştıkları bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceklerini daha iyi anlayabiliyorlar; diğer bir

deyişle hangi durumda ne yapacaklarına daha doğru karar verebiliyorlar denilebilir. Başka bir deyişle, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip oldukları söylenebilir.

Aynı zamanda tablodan, planlama alt boyutu açısından yabancı dil alanından mezun öğrencilerinin ($\bar{X} = 2.29$), sözel alan mezunu öğrencilerine ($\bar{X} = 2.16$) ve sayısal alan mezunlarına ($\bar{X} = 2.26$) göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buradan yabancı dil mezunu öğrencilerin diğer alan mezunlarına göre, bir göreve başlamadan önce onu öğrenmek için nelere ihtiyacı olduğunu daha sıklıkla düşündükleri, zamanı iyi organize ettikleri, bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okudukları ve özel amaçlar belirlemede daha iyi oldukları ifade edilebilir.

3. Öğrencilerin Üniversitede Okudukları Fakülte/Yüksekokula Göre Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri

Anketi cevaplayan öğrencilerin; üniversitede okudukları fakülte/yüksekokul değişkenine göre genel bilişüstü farkındalık ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için ise çoklu karşılaştırma analizlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Üniversitede Okudukları Fakülte/ Yüksekokula Göre Anova Testi Sonuçları

	Lise Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	ss	p	Anlamlılık
Açıklayıcı Bilgi	İktis. İdar. Bil. Fak.	211	2.10	0.53	0.00*	Bonferroni
	Eğitim Fakültesi	613	2.02	0.48		
	Meslek Yüksekokulu	360	1.98	0.53		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	1.86	0.54		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2.15	0.60		
	Toplam	1505	2.01	0.52		
Durumsal Bilgi	İktis. İdar. Bil. Fak.	211	2.16	0.61	0.00*	Bonferroni
	Eğitim Fakültesi	613	2.07	0.55		
	Meslek Yüksekokulu	360	2.08	0.66		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	1.90	0.62		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2.22	0.83		
	Toplam	1505	2.07	0.63		
Planlama	İktis. İdar. Bil. Fak.	211	2.34	0.63	0.00*	Bonferroni
	Eğitim Fakültesi	613	2.30	0.56		
	Meslek Yüksekokulu	360	2.16	0.59		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	2.10	0.64		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2.14	0.56		
	Toplam	1505	2.23	0.59		
Değerlendirme	İktis. İdar. Bil. Fak.	211	2.25	0.59	0.00*	Bonferroni
	Eğitim Fakültesi	613	2.39	0.57		
	Meslek Yüksekokulu	360	2.20	0.65		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	2.09	0.60		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2.36	0.80		
	Toplam	1505	2.28	0.63		
Genel Bilişüstü Farkındalık	İktis. İdar. Bil. Fak.	211	2.22	0.42	0.00*	Bonferroni
	Eğitim Fakültesi	613	2.22	0.42		
	Meslek Yüksekokulu	360	2.16	0.47		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	2.05	0.52		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2.23	0.48		
	Toplam	1505	2.18	0.45		

* p<0.05, df=4, İİBF: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, MYO: Meslek Yüksek Okulu, SYO: Sağlık Yüksek Okulu

Tablo 4 incelendiğinde, genel bilişüstü farkındalık ile ilgili olarak üniversitede okudukları fakülte / yüksekokul arasında anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilebilir. Ayrıca “açıklayıcı bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama” ve “değerlendirme” alt boyutlar ile ilgili olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte / yüksekokul arasında anlamlı farklılıklar olduğu da istatistiksel olarak ortaya çıkmaktadır (p<0.05). Bununla birlikte diğer alt boyutlarla okudukları program arasında anlamlı farklılık olmadığı için tabloda yer verilmemiştir.

Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, açıklayıcı bilgi alt boyut açısından Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin (\bar{X} =1.90), Sağlık Yüksekokulu öğrencilerine (\bar{X} =2.15), İ.İ.B.F. öğrencilerine (\bar{X} =2.10) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine (\bar{X} =2.02) göre daha az bilişüstü farkındalığa sahip oldukları

görülmektedir. Tablo incelendiğinde açıklayıcı bilgi alt boyut açısından Fen SYO öğrencilerinin ($\bar{X}=2.15$) MYO öğrencilerine ($\bar{X}=1.98$) göre daha yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Bulgulardan yola çıkarak, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğrenen kişiler olarak kendileriyle, stratejileriyle ve performanslarını etkileyecek unsurlarla ve kendi yeterlilikleri hakkında diğer öğrencilere oranla daha fazla bilgiye sahip oldukları söylenebilir ki bu bilgi, birey tarafından bilişsel olaylarla ilgili olgu ve görüşleri ifade edebilmekle ilgilidir. Aynı şekilde SYO öğrencilerinin bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlama, bilgiyi organize etmede, bilgileri hatırlamada, ne kadar iyi öğrendiğini kontrol etmede MYO öğrencilerine göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4 durumsal bilgi alt boyut açısından yorumlandığında, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=1.86$), Sağlık Yüksekokulu öğrencilerine ($\bar{X}=2.22$), İ.İ.B.F. öğrencilerine ($\bar{X}=2.16$), MYO öğrencilerine ($\bar{X}=2.08$) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine ($\bar{X}=2.07$) göre daha az bilişüstü farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını diğer öğrencilere göre daha az bildiği söylenebilir.

Yine tablo 4'deki Bonferroni testi sonuçları, "planlama" alt boyutu açısından değerlendirildiğinde, farklı programlarda okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında İİBF ($\bar{X}=2.34$) ve Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=2.30$) öğrencilerinin planlama puan ortalamalarının, MYO ($\bar{X}=2.16$), SYO ($\bar{X}=2.14$) ve Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}=2.10$) öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda planlama alt boyutu bakımından daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip olan öğrencilerin çıktılarını tahmin etme, stratejileri programlama ve deneme yapmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, amaç belirleme ve bir öğrenme görevi için uygun bilişsel kaynaklar tahsis etme becerisine de sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4'ten değerlendirme alt boyut açısından Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=2.39$) ve SYO ($\bar{X}=2.36$) öğrencileri, İİBF ($\bar{X}=2.25$), MYO ($\bar{X}=2.20$) ve FEF ($\bar{X}=2.09$) öğrencilerine göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda Eğitim Fakültesi ve SYO öğrencilerinin performanslarını etkileyen görev özelliklerini ve kişisel yeteneklerini analiz etmede daha fazla farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

4. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Bilişüstü Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 5'te öğrencilerin sınıflarına göre bilişüstü farkındalıkları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5. Bilişüstü Farkındalık Konusundaki Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK	Sınıf	\bar{X}	ss	t	p
Açıklayıcı Bilgi	1	2.00	0.52	-1.11	0.26
	4	2.03	0.52		
Prosedurel Bilgi	1	2.31	0.67	1.13	0.25
	4	2.27	0.69		
Durumsal Bilgi	1	2.07	0.62	-.15	0.87
	4	2.08	0.64		
Planlama	1	2.24	0.61	.23	0.81
	4	2.23	0.54		
İzleme	1	2.25	0.57	.44	0.66
	4	2.23	0.54		
Değerlendirme	1	2.27	0.62	-1.19	0.23
	4	2.32	0.65		
Hata Ayıklama	1	2.12	0.68	-2.20	0.02*
	4	2.21	0.67		
Bilgiyi Yönetme	1	2.19	0.55	.62	0.62
	4	2.20	0.60		
Genel Bilişüstü Farkındalık	1	2.18	0.46	-.55	0.58
	4	2.20	0.44		

* $p < 0.05$, $n_{1.sınıf} = 1145$, $n_{4.sınıf} = 360$

Tablo 5’de görüldüğü üzere, ankete cevap veren öğrencilerin sınıfı ile bilişüstü farkındalığın açıklayıcı bilgi, prosedurel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, bilgiyi yönetme alt boyutları ve genel bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın, bilişüstü farkındalığın alt boyutlarından hata ayıklama düzeyleri ile sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı analiz edildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 2.21$) 1. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 2.12$) göre hata ayıklama açısından daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, alt boyutlardan sadece hata ayıklamada son sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, diğer alt boyutlar ve genel bilişüstü farkındalık düzeyleri açısından sınıf açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle, Erciyes Üniversitesi’nde verilen 4 yıllık lisans eğitiminin, öğrencilerinin bilişüstü farkındalık gelişimlerinde çok etkin bir katkı sağlamadığını söyleyebiliriz.

Sonuç ve Tartışma

Erkek öğrenciler “hata ayıklama” bakımından bayan öğrencilere göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahiptir. Genel bilişüstü farkındalık ve diğer alt boyutlar açısından ise cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Bu bulgu Dilci ve Kaya (2012), Özsoy ve Günindi (2011), Aydın ve Coşkun (2011), Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy (2010), Sezgin Memnun ve Akkaya (2009) tarafından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Yavuz (2009) öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve bilişüstü farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasında genel bilişüstü farkındalık düzeylerinde, kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya koymuştur. Şen (2012) ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarını bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Alcı ve Altun (2007) kız öğrencilerin bilişüstü becerilerine ilişkin algı ortalamaları erkek öğrencilerin bilişüstü becerilerine ilişkin ortalamalarından daha yüksek olduğunu, kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu saptamıştır. Akçam (2012) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalıklarını incelediği çalışmasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Altındağ (2008) ve Evran (2013) yaptıkları çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin bilişüstü puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında, cinsiyetle ilgili olarak farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda kadınların erkeklere göre bilişüstü farkındalık düzeyleri yüksek çıkarken, bazı çalışmalarda ise cinsiyet açısından bir farklılık çıkmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları cinsiyet açısından farklılık çıkmayan araştırmaların sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

“Açıklayıcı bilgi” ve “durumsal bilgi” açısından, lisede sayısal alandan mezun olan öğrenciler sırasıyla eşit ağırlık ve sözel alan mezunlarına göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahiptirler. Ayrıca öğrenmeyi “planlama” açısından yabancı dil alanından mezun öğrenciler sırasıyla sayısal ve sözel alan mezunu öğrencilerine göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahiptirler. Yavuz (2009) öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre bilişüstü farkındalıklarında, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme alt boyutları hariç tüm farkındalık alanlarında genel lise mezunu öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme alt boyutlarında ise yabancı dil ağırlıklı lise mezunu öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özsoy ve Günindi (2011) okulöncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık durumlarını incelediği araştırmalarında mezun oldukları lise türü bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Alcı ve Altun (2007) bilişüstü becerilerde öğrencilerin lisedeki alanlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında liseden mezun olunan alan değişkenine göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri bakımından genel olarak bu araştırma sonuçlarının önceki araştırmalarla tutarlı olduğu görülmektedir.

“Açıklayıcı bilgi” açısından Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri, SYO, İ.İ.B.F. ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine daha düşüktür. Ayrıca, açıklayıcı bilgi alt boyut açısından SYO öğrencileri de MYO öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığa sahiptirler. Aynı şekilde “Durumsal bilgi” alt boyut açısından, FEF öğrencileri SYO, İ.İ.B.F., MYO, ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine oranla daha düşük bilişüstü farkındalığa sahiptirler. Bununla birlikte, İİBF ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin “planlama” puan ortalamalarının, MYO, SYO ve FEF öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Değerlendirme” açısından sonuçlar değerlendirildiğinde ise Eğitim Fakültesi ve SYO öğrencilerinin, İİBF, MYO ve FEF öğrencilerine göre bilişüstü farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sapanıcı (2010) güzel sanatlar eğitimi bölümüne devam etmekte olan öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeylerini araştırdığı çalışmasında, güzel sanatlar eğitimi resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü

farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yavuz (2009) ise öğretmen adaylarının bölümlerine göre bilişüstü farkındalık düzeylerini incelediği çalışmasında Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tüm farkındalık alanlarında yüksek düzeyde farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bilişüstü farkındalığın alt boyutlardan sadece hata ayıklamada son sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, diğer alt boyutlar ve genel bilişüstü farkındalık düzeyleri açısından sınıf açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. 4. sınıf öğrencilerinin, 1. sınıf öğrencilerine göre hata ayıklama açısından daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Özsoy ve Günindi (2011) okulöncesi öğretmeni adaylarının orta-üst düzeyde bir bilişüstü farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Diğer yandan öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık puanlarının sınıf düzeyine göre dördüncü sınıflar lehinde farklılaştığı görülmüştür. Altındağ (2008) araştırmasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (İSÖ) ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (OFMA) 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerini kazanma düzeyini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişüstü puanları arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Özsoy vd. (2010) yaptıkları çalışmada 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 1. ve 2. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek bilişüstü farkındalık düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Alcı ve Altun (2007) ise sınıf düzeyine göre öğrencilerin bilişüstü becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmalar dikkate alındığında, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları da artıyor denilebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların diğer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Genel bilişüstü farkındalık ve bilişüstünün alt boyutları bakımından öğrencilerin farkındalık ortalamalarının genelde düşük olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle yükseköğretime kadar ihmal edilmiş ya da yeterince geliştirilememiş olan bilişüstü becerilere dikkat çekmek gerekmektedir. Mevcut öğretim programlarında bilişüstü becerilere yer verilmesine rağmen öğrencilerde bu becerilerin geliştirilememiş olması öğretim programlarının bu kapsamda tam olarak uygulamadığı için yükseköğretim öncesi kademelerdeki öğretmenlerin bu konuya dikkati çekmek için seminer ve hizmet içi programlar düzenlenebilir. Üniversitelerde ise, öğretime bilişüstü stratejilerin kullanımına yer vererek ve bilişüstü bilgiyi destekleyici ortamlar yaratarak öğrencilerin bu alana yönelik farkındalık düzeyleri geliştirebilir.

Liselerde bölümler arası farklılıkları ortadan kaldırmak ve her alandaki öğrencilerde bilişüstü farkındalığı geliştirmek için ve dolayısıyla da üniversitede fakülte ve yükseköğretim arasındaki bilişüstü farkındalık düzeylerini her alanda yükseltmek için, bilişüstü becerilerinin doğal gelişim sonucunda kazanılmasını beklememek gerekir. Çünkü bilişüstü beceriler yavaş geliştiği için öğrencilerin bu beceriyi kazanması onu çok uzun zaman alacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin, öğrencilerin üst biliş becerilerini geliştirmelerinde doğrudan olarak yardım edecek şekilde öğretimi düzenlemeleri daha etkili bir yaklaşım olabilir.

Bilişüstü farkındalığın alt boyutlarının gelişim düzeyleri de çok farklılık göstermektedir. Her biri arasında bütünlük sağlanmaması etkili öğrenme için bilgiyi yonetmede yetersiz kalmaktadır. Bilişüstü farkındalığın gelişimi, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenme” hakkında bilgi sahibi olmalarına bağlı olduğu için öğretim programlarında öğrenmeyi öğrenmeye yönelik stratejilere daha fazla yer verilebilir.

Kaynakça

- Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Aktamış, H. ve Uça, S. (2010). Motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikler ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 9(3), 980-989.
- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alcı, B. ve Altun S. (2007). Do high school students self-regulation and cognitive skills in mathematics course differentiate according to gender, grade and area?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alcı, B. ve Yüksel, G. (2012). An examination into self-efficacy, metacognition and academic performance of pre-service ELT students: Prediction and difference. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 143-165.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramlarının sürekliliğine ve transferine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Büyükoztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, M. ve Turan, B. A. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarıları ile bilişüstü öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Evrar, S. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 213-220.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gürşimşek, I., Çetingöz, D. ve Yoleri, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jacobs, J.E. ve Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

◆ Gülnur Candan Gürleyük / Hatice Özgan Sucu

- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Louca, E. P. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Olgun, A. (2006). *Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen bilgisi tutumları, bilişüstü becerileri ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kurruyer, H.G. ve Özsoy, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs), Elazığ, 489-492.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. ve Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (1-2), 113-125.
- Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sezgin Memnun, D. ve Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1919-1923
- Şen, H. Ş. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 2(1), 48-53.
- Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 30(1), 34-46.
- Thomas, G. P. ve Mee, D. A. (2005). Changing learning environment to enhance students' metacognition in Hong Kong primary school classrooms. *Learning Environment Research*, 8, 221-243.
- Ulaş, H., Kolaç, E. ve Sevim, O. (2011). Metacognition awareness levels of Turkish teacher candidates. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 120-134.
- Welton, A. D. ve Mallan, J. T. (1975). *Children and their world. Strategies for teaching*. Boston: Mifflin Company.
- Wilson, J. (1999). *Defining metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Melbourne.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Young, A. ve Fry, J.D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2, 1-10.

ANALYZING METACOGNITIVE AWARENESS LEVEL OF UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF SPECIFIC VARIABLES (ERCIYES UNIVERSITY SAMPLE)*

Gülnur Candan GÜRLEYÜK**

Hatice ÖZGAN SUCU***

Abstract

The aim of the study is to analyze metacognitive awareness level of Erciyes University students. The study is based on the relational survey model and the scope is composed of students at Erciyes University in 2011-2012 academic year spring semester. The sampling frame consists of 1505 students from the departments of Faculty of Education, Science and Literature, Faculty of Economics and Administrative Sciences, and Vocational College. Data was collected through MAI (Inventory of Metacognitive Awareness) composed of 52 items and adapted into Turkish by Akın; Abacı and Çetin (2007). In data analysis t-test and one-way analysis of variance tests were used in order to determine if there exists any significant difference between students' level of metacognitive awareness and gender, high school fields, and faculties/colleges at the university. Research findings reveal that male students have higher awareness level of metacognition, and it is found out that there is significant difference between high school fields of university students in favor of science graduate students. Besides, there exists significant difference between metacognitive awareness levels of different faculty/college students. Finally, there exists significant difference between metacognitive awareness levels of different class students on behalf of seniors.

Key Words: Metacognitive Awareness, university students, MAI

* This article is the expanded version of a study presented in "4th International Congress of Educational Research", May 4-7, 2012, Istanbul, Turkey.

** Res. Asist., Erciyes University, Faculty of Education

*** Instr., Nevşehir University, Nevşehir Vocational School

SUUDİ ARABİSTAN TÜRK OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SORUNLARI

Yusuf Bahri GÜNDOĞDU*

Özet

Bu araştırmanın amacı Suudi Arabistan Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunlarını tespit etmektir. Suudi Arabistan'da Türk vatandaşlarının çabalarıyla kurulmuş, MEB ve Riyad Büyükelçiliği himayelerinde eğitim veren 8 Türk okulu bulunmaktadır. Tümüyle Türk eğitim sisteminin uygulandığı bu okullarda Mayıs 2012 tarihi itibarıyla MEB tarafından gönderilen 305 öğretmen görev yapmakta ve 5729 öğrenci eğitim almaktadır. Araştırmada tarama yöntemi ve anket tekniği kullanılmıştır. Gönüllülük esasına göre 226 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin Suudi Arabistan'ı tercih etmelerindeki en önemli faktör "kutsal mekânlar"dır. Öğretmenler görev yaptıkları okulların "fiziki koşulları"nı eğitim-öğretim için yeterli bulmazken en çok "sağlık"la ilgili konularda sıkıntı yaşamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen sorunları, yurt dışı görevi, Türk okulu, Suudi Arabistan

Giriş

Ülkemizde 1960'lı yılların başında Batı Avrupa'ya başlayan göç, 1974 yılından itibaren yön değiştirerek Kuzey Afrika, Orta Doğu ve Körfez ülkelerine; Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından ise Rusya Federasyonu ve Bağımsız Devletler Topluluğu'na yönelmiştir (http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_tr.mfa). Yurt dışına yapılan bu göç önceleri geçici bir durum (misafir işçi) olarak değerlendirilse de çalıştıkları ülkede yaşamayı ve mümkünse vatandaşlık almayı tercih eden pek çok Türk vatandaşı olmuştur (Mutluer&Südaş, 2008; Özdemir vd., 2009; Özalp, 2006; Ceyhan&Koçbaş, 2011). Halen yaklaşık 4 milyonu AB ülkelerinde, 300.000'i Kuzey Amerika'da, 200.000'i Orta Doğu'da, 150.000'i de Avustralya'da olmak üzere 5 milyon civarında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yabancı ülkelerde yaşamaktadır (http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_tr.mfa).

Suudi Arabistan (SA), Orta Doğu'da yaşayan Türk vatandaşları için önemli bir merkez durumundadır. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının verilerine göre Suudi Arabistan'da 31.12.2010 tarihi itibarıyla 115.000 Türk vatandaşı yaşamaktadır (<http://www.csgb.gov.tr/csgbPortal/diyih.portal?page=yv&id=1>). Suudi Arabistan dünya genelinde Türk vatandaşlarının en çok bulunduğu beşinci ülke konumundadır.

* Dr., Medine Uluslararası Türk Okulu/Suudi Arabistan

Kendi ülkelerinden uzak, yabancı topluluklar içerisinde yaşayan Türk vatandaşlarının birtakım sorunlarla karşı karşıya gelmesi muhtemel bir durumdur. Başta eğitim olmak üzere istihdam, siyasi haklar, yabancılara yönelik ayrımcılık ve önyargılar (http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_tr.mfa), yabancı düşmanlığı (Kuruüzüm, 2002), asimilasyon ve kimlik dejenerasyonu (Adıgüzel, 2004, 2) yurt dışındaki vatandaşların karşılaştığı sorunlardan bazılarıdır.

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları, bir yandan yaşadıkları ülkelerdeki sosyal ve kültürel yapıya uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da kendi kültürel değerlerini korumaya çalışmaktadırlar (Özdemir vd., 2009). Vatandaşlarımızın “millî, ahlaki, insani, manevî ve kültürel değerlerini” benimseyip geliştirmesi, millî eğitimin genel amaçları arasında yer almaktadır (1739 sayılı kanun, 2. madde). Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) deruhte ettiği bu misyon, yalnızca ülke sınırları içindeki vatandaşları değil, her nerede olursa olsun tüm vatandaşları kapsamaktadır. Çalışmak amacıyla yurt dışına giden vatandaşların ve çocuklarının kendi kültürünü benimsemesi, koruyup geliştirmesi için gerekli çalışmaları yapmak MEB’in sorumluluklarından biridir. MEB teşkilat yapısı içerisinde bu sorumluluk Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne verilmiştir. “Yurt dışında bulunan vatandaşlarımızın ve çocuklarının, millî ve kültürel kimliklerini koruyucu, yaşadıkları toplumla uyum içinde olmalarını sağlayıcı ve eğitim düzeylerini yükseltici önlemler” almak adı geçen Genel Müdürlüğün önemli görevlerinden biridir (MEB, 2011). Bu amaçla MEB, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarının eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla öğretmen göndermektedir. Dışişleri Bakanlığının verilerine göre 5 Temmuz 2011 tarihi itibarıyla yurt dışında görev yapan öğretmen sayısı 1479, eğitim-öğretim gören öğrenci sayısı ise 838.000’dir (http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_tr.mfa).

Suudi Arabistan gerek okul sayısı gerekse öğretmen ve öğrenci sayıları itibarıyla yurt dışındaki en önemli merkezlerden biridir. Zira SA’nın 8 ayrı kentinde 8 farklı okul T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve Riyad Büyükelçiliği himayelerinde Türk vatandaşlarına eğitim hizmeti vermektedir. MEB’in ilgi ve görev alanında bulunan hiçbir ülkede bu sayıda müstakil Türk okulu bulunmamaktadır. SA Türk okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Suudi Arabistan Türk Okullarındaki Öğretmen ve Öğrenci Sayıları (Mayıs 2012 itibariyle)

	Öğretmen Sayısı			Öğrenci Sayısı						Genel Toplam
				İlköğretim			Lise			
	E	K	Top.	E	K	Top.	E	K	Top.	
Riyad Uluslararası Türk Okulu	68	8	76	779	733	1512	208	157	365	1877
Cidde Uluslararası Türk Okulu	67	5	72	666	566	1232	204	184	388	1620
Medine Uluslararası Türk Okulu	29	25	54	417	377	794	133	94	227	1021
Tebük Uluslararası Türk Okulu	28	1	29	188	185	373	49	35	84	457
Taif Uluslararası Türk Okulu	15	3	18	112	98	210	20	18	38	248
Dammam Uluslararası Türk Okulu	14	6	20	86	97	183	12	13	25	208
Mekke Uluslararası Türk Okulu	15	10	25	117	70	187	0	0	0	187
Abha Uluslararası Türk Okulu	9	2	11	54	52	106	2	3	5	111
Toplam	245	60	305	2419	2178	4597	628	504	1132	5729

Tablo 1’de görüldüğü gibi SA Türk okullarında 305 öğretmen görev yapmakta ve 5729 öğrenci eğitim almaktadır (anasınıflı hariç). MEB’in yurt dışına gönderdiği öğretmenlerin yaklaşık %20’si SA’da görev yapmaktadır.

SA’da bulunan Türk okulları -küçük detaylar dışında tutulursa- tümüyle Türk eğitim sistemini uygulamaktadır. Her şeyden önce bu okullarda görev yapan öğretmenler Türkiye’den gelmektedir. Türkiye’de en az beş yıllık tecrübeye sahip öğretmenler yurt dışı öğretmenlik sınavına girmekte ve en başarılı olanlar MEB tarafından 5 yıla kadar bu okullarda görevlendirilmektedir. Aynı şekilde bu okullarda Türkiye’nin öğretim programları uygulanmakta, ders kitapları Türkiye’den gelmektedir. Akademik takvim Türkiye ile aynı işlemektedir. Bu okullarda eğitim Türkiye’den farklı olarak haftanın ilk iş günü olan pazar başlamakta ve perşembe günü sona ermektedir. Suudi Arabistan’daki düzenlemeye bağlı olarak cuma ve cumartesi günleri hafta sonu tatili yapılmaktadır.² SA Eğitim ve Öğretim Bakanlığının isteği doğrultusunda Arapça seçmeli ders olarak okutulmakta, SA’nın tarihi ve kültürüne dair çeşitli bilgiler verilmektedir. SA’da bulunan Türk okulları Riyad Eğitim Müşavirliğine (REM) bağlı olarak eğitim vermekte, MEB’in ve Riyad Büyükelçiliğinin himayeleri altında bulunmaktadır. Bu anlamda Türk okulları Türkiye’deki “resmi okul” statüsünde değerlendirilebilir. Ancak SA Krallığı açısından bu okullar, SA Eğitim ve Öğretim Bakanlığı Özel Okullar Genel Müdürlüğüne

² Cumartesinden çarşambaya kadar olan çalışma günleri ve perşembe/cuma olan hafta sonu tatili Krallık Makamının 1/185 sayılı ve 23.6.2013 tarihli emriyle 29.6.2013 tarihinden geçerli olmak üzere değiştirilmiştir.

bağlı olarak ülkede yaşayan Türk toplumu tarafından kurulmuş “özel okul” statüsündedir (REM, 2011a). Bu çerçevede velilerden okul yönetim kurullarının belirlediği miktarlarda ücret alınmaktadır. Okul yönetim kurullarının 2012–2013 öğretim yılı için belirledikleri yıllık okul ücretleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Okulların Yıllık Aidat Miktarları (2012-2013 Öğretim Yılı)

S. No	Okul Adı	Aidat ücreti (Yıllık)
1	Cidde Uluslararası Türk Okulu	1800 SAR
2	Medine Uluslararası Türk Okulu	1800 SAR
3	Taif Uluslararası Türk Okulu	2000 SAR
4	Tebük Uluslararası Türk Okulu	2000 SAR
5	Riyad Uluslararası Türk Okulu	2500 SAR
6	Dammam Uluslararası Türk Okulu	3000 SAR
7	Mekke Uluslararası Türk Okulu	3000 SAR
8	Abha Uluslararası Türk Okulu	3400 SAR

Okul yönetim kurulları tarafından tespit edilen ve Büyükelçilik tarafından onaylanan yıllık aidat ücretleri birinci ve ikinci dönemin başında iki taksit halinde ödenebilmektedir. Okul yönetimleri tarafından maddi yetersizliği belirlenen veliler (%3’e kadar), bu ödemedi muaf tutulabilmektedir. SA Türk okullarında ihtiyaca bağlı olarak anasınıfı, ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim verilmektedir. Türkiye ile paralel olarak 2010–2011 öğretim yılı itibariyle liseler Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Riyad, Cidde ve Medine Türk okullarında açık ilköğretim ve açık lise hizmeti de verilmektedir. 2012–2013 öğretim yılından itibaren Riyad, Cidde, Mekke ve Medine Türk okullarında genel ortaokul/lise programına ilave olarak imam-hatip ortaokulu/lisesi programı da açılmıştır.

Türk vatandaşlarının gayretleri sonucu açılan ve ihtiyaca göre yıllar içerisinde sayıları artan bu okullar (Tablo 3) Türk vatandaşları açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu okullar SA’da yaşanan vatandaşlarımız için birleştirici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Türkiye’deki yerleşik düzenini bozarak yabancı bir ülkeye gelen öğretmenler, SA’daki öğrencilerin Türk kültürünü tanıması, yaşaması ve yaşatması anlamında önemli bir görev icra etmektedirler.

Tablo 3: Suudi Arabistan Türk Okullarının Kuruluş Tarihleri

S. No	Okul Adı	Aidat ücreti (Yıllık)
1	Cidde Uluslararası Türk Okulu	1982
2	Riyad Uluslararası Türk Okulu	1988
3	Medine Uluslararası Türk Okulu	1993
4	Tebük Uluslararası Türk Okulu	2005
5	Taif Uluslararası Türk Okulu	2007
6	Dammam Uluslararası Türk Okulu	2007
7	Abha Uluslararası Türk Okulu	2008
8	Mekke Uluslararası Türk Okulu	2011

Dünyanın çeşitli yerlerinde ve SA'da görev yapan öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştığı bilinen bir gerçektir. Bu durum çeşitli eğitim sendikalarının (Türk Eğitim Sen, 2008; Eğitim Bir Sen, 2010), çeşitli internet sitelerinin ve hatta köşe yazarlarının (Güçlü, 2008) zaman zaman gündeme getirdiği konulardan biridir. Bununla birlikte yurt dışında görev yapan öğretmenlerin sorunlarını ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin yaklaşık 1/5'inin SA'da görev yaptığı dikkate alırsa, yapılan araştırmanın genel anlamda yurt dışında, özelden de SA'da görev yapan öğretmenlerin sorunlarının tespiti ve çözümüne katkı sağlayabilir.

2. Yöntem

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte ve hâlihazırda var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002, 80).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2011–2012 öğretim yılında SA Türk okullarında görev yapan 305 öğretmenden, araştırmanın örneklemini ise çalışmaya gönüllülük esasına göre katılan 226 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada evrenin en üst seviyede temsil edilebilmesi amacıyla SA'da bulunan 8 okulun tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin evreni %74,10 oranında temsil ettiği görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4: Çalışma Grubuna Ait Sayısal Veriler

Okul Adı	Toplam Öğretmen Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı	Geçerli Kabul Edilen Anket Sayısı	Katılım Oranı
Mekke Uluslararası Türk Okulu	25	25	25	100,00
Taif Uluslararası Türk Okulu	18	18	18	100,00
Medine Uluslararası Türk Okulu	54	52	52	96,30
Abha Uluslararası Türk Okulu	11	10	10	90,91
Cidde Uluslararası Türk Okulu	72	51	51	70,83
Tebük Uluslararası Türk Okulu	29	20	20	68,97
Dammam Uluslararası Türk Okulu	20	11	11	55,00
Riyad Uluslararası Türk Okulu	76	39	38	51,32
Toplam	305	226	225	74,10

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde literatür taraması yapılmış ancak bu alanda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte çeşitli eğitim sendikalarının öğretmenlerin genel sorunları yanında yurt dışı öğretmenlerinin sorunlarına da değindiği çeşitli bildiri ve yayınlara rastlanılmaktadır. Ayrıca sırf yurt dışı öğretmenlerin buluşma platformu haline gelmiş çeşitli web siteleri de bulunmaktadır. Gerek eğitim sendikaları gerekse bahsi geçen web sitelerinde dile getirilen sorunlar anket maddelerinin hazırlanmasında dikkate alınmıştır. Anket maddelerinin hazırlanmasında araştırmacının gözlemleri de önemli bir yer tutmaktadır. Zira araştırmacının SA'da bulunan farklı iki şehirde/okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmış olması araştırmacıya çeşitli deneyimler kazandırmıştır. Oluşturulan taslak form, halen yurt dışı görevde bulunan tecrübeli öğretmenler tarafından incelenmiş, öneriler doğrultusunda taslak forma yeni maddeler ilave edilmiştir. Geliştirilen form, çalışma grubuyla aynı özellikleri taşıyan 123 öğretmene uygulanmış ve ön denemeden elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucu ölçme aracının Cronbach Alfa katsayısı 0,778 olarak hesaplanmıştır. Yine ön test analizinden elde edilen sonuçlara göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri olarak 0,620 ve Bartlett's testi sonucu olarak da $X: 1.461E3$, $sd: 780$, $p: 0,000$ değerleri elde edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen en küçük faktör yük değeri (49) olmuştur.

Anket formu 6 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik sorular sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde SA'da öğretmenlik görevine dair 40 maddeden oluşan çeşitli görüşlere yer verilmiştir. Bu maddelerden 38'i olumlu, 2'si olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Üçüncü bölümde SA'da öğretmenlik görevi tercihinde etkili olabilecek 8 faktöre yer verilmiştir. Anket formunun dördüncü bölümü yurt dışı görevi esnasında yaşanması muhtemel sorunları ele almaktadır. 21 soruna yer verilen bu bölümde öğretmenler kendileri için geçerli olan başka sorunları da ilave edebilmektedirler. Beşinci bölümde, tercih hakkı tanınmış olsaydı öğretmenlerin hangi şehirde görev yapmak isteyecekleri sorulmuştur. Son olarak ankete katılan öğretmenlere verdikleri cevaplara ek olarak belirtmek istedikleri konuları ifade etmek üzere bir bölüm ayrılmıştır.

Anketin ikinci bölümünde 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikinci bölümde verdikleri cevapların puanlarını tespit etmek amacıyla "tamamen katılıyorum" için 5, "katılıyorum" için 4, "kararsızım" için 3, "katılmıyorum" için 2 ve "hiç katılmıyorum" için 1 puan verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular 1,00-1,79 aralığında "kesinlikle katılmıyorum", 1,80-2,59 aralığında "katılmıyorum", 2,60-3,39 aralığında "kararsızım", 3,40-4,19 aralığında "katılıyorum" ve son olarak 4,20-5,00 aralığında "kesinlikle katılıyorum" olarak değerlendirilmiştir.

Anket formunun üçüncü ve dördüncü bölümünde 3'lü Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu bölümlerde verdikleri cevapların puanlarını tespit etmek amacıyla "çok önemli" için 3, "önemli" için 2, "önemsiz" için 1 puan verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular 1,00-1,66 aralığında "önemsiz", 1,67-2,33 aralığında "önemli", 2,34-3,00 aralığında "çok önemli" olarak değerlendirilmiştir.

2.3. Anketin Uygulanması

Hazırlanan anket formu araştırma izni için (MEB, 2007) Riyad Eğitim Müşavirliğine (REM) gönderilmiştir. REM'in uygun görüşü ve Riyad Büyükelçiliğinin onayından sonra (06.05.2012 tarihli ve 440 sayılı Olur) anket formu REM marifetiyle okullara gönderilmiştir. Gönüllülük esasına göre öğretmenler tarafından doldurulan anket formları, okul müdürlükleri tarafından araştırmacıya ulaştırılmıştır. Yapılan ayıklama sonucu geçerli kabul edilen 225 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma grubunun özellikleri tablo halinde aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo 5: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Çalışma Grubu	N	%
Cinsiyet durumu	Kadın	46	20,4
	Erkek	179	79,6
Yaş durumu	25-35	82	36,5
	36-45	138	61,3
	45 üzeri	5	2,2
Kıdem durumu	1-10	41	18,4
	11-20	164	73,5
	21 üzeri	18	8,1
Okul durumu	Riyad UTO	38	16,9
	Cidde UTO	51	22,7
	Medine UTO	52	23,1
	Mekke UTO	25	11,1
	Taif UTO	18	8,0
	Tebük UTO	20	8,9
	Dammam UTO	11	4,9
	AbhaUTO	10	4,4
Görev durumu	Yönetici	22	9,8
	Öğretmen	203	90,2
Branş durumu	Branş öğretmeni	125	55,8
	Sınıf öğretmeni	99	44,2
Yurt dışındaki kıdem durumu	1 yıl	54	24,5
	2 yıl	75	34,1
	3 yıl	37	16,8
	4 yıl	25	11,4
	5 yıl	29	13,2
Eğitim durumu	Lisans	178	79,5
	Yüksek Lisans	42	18,8
	Doktora	4	1,8

Medeni durumu	Bekâr	24	10,7
	Evli	201	89,3
Çocuk sayısı	1 çocuk	31	13,8
	2 çocuk	79	35,1
	3 çocuk	38	16,9
	4 çocuk	5	2,2
	5 çocuk	5	2,2
Eşin çalışma durumu	Çalışmıyor	147	65,3
	MEB'de çalışıyor	36	16,0
	MEB dışında çalışıyor	15	6,7
Haftalık ders saati	Ortalama	211	25,61 saat

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır (%79,6). Çalışma grubunun yarısından fazlası 36-45 yaş grubunda yer almaktadır (%61,3). Kıdem gruplarında ise 11-20 yıl kıdem grubunun büyük bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir (%73,5). Beklenenin aksine çalışma grubunun büyük çoğunluğu lisansüstü eğitim almamıştır (%79,5). Öğretmenler haftada ortalama 25,61 saat derse girmektedirler. Öğretmenlerin yaklaşık %90'ının evli olduğu ve bu öğretmenlerin %65,3'ünün eşinin bir işte çalışmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler yıllık ortalama 14,402 SAR kira bedeli ödemektedirler.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler Microsoft Excel ortamında toplanmış, SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak frekans (f), yüzde (%), standart sapma (ss) ve ortalama (\bar{x}) kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3. 1. Öğretmenlerin Suudi Arabistan'ı Tercih Etmelerinde Rol Oynayan Faktörler

Araştırmada öncelikle öğretmenlerin Suudi Arabistan'da görev yapmayı tercih etmelerinde hangi faktörlerin etkili olduğu ele alınmıştır. Öğretmenlerin tercihlerini etkileyen faktörler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin Suudi Arabistan'ı Tercih Etmelerinde Rol Oynayan Faktörler

S.No	Faktörler	N	X	SS	Önem Düzeyi
1	Kutsal mekânlar	223	2,77	,47142	Çok önemli
2	Yurt dışı tecrübesi yaşamak	219	2,50	,58553	Çok önemli
3	Dil öğrenme	216	2,39	,68046	Çok önemli
4	Farklı kültürleri tanımak	220	2,29	,55469	Önemli
5	Mesleki tecrübe	216	2,14	,69734	Önemli
6	Ekonomik nedenler	222	2,03	,68196	Önemli
7	Akademik çalışma	213	1,50	,64152	Önemsiz
8	İklim koşulları	217	1,26	,52923	Önemsiz

◆ Yusuf Bahri Gündoğdu

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin SA Türk okullarında görev yapmayı tercih etmelerinde "çok önemli" üç faktörün yer aldığı görülmektedir. Tüm faktörler içerisinde "*kutsal mekânlar*" ($\bar{X}=2,77$) öğretmenlerin tercihlerini etkileyen en önemli faktör olduğu görülmektedir. İslam dünyasının en kutsal mekânları olarak kabul edilen Mekke ve Medine şehirlerinin SA'da yer alması, İslam'ın temel ibadetlerinden hac ve umrenin bu topraklarda yapılıyor olması öğretmenlerin SA'ı tercih etmelerinde etkili olduğu söylenebilir. "*Yurt dışı tecrübesi yaşamak*" ($\bar{X}=2,50$) ve "*dil öğrenme*"nin ($\bar{X}=2,39$) de öğretmenlerin tercihlerini etkileyen "çok önemli" faktörler arasında yer almaktadır.

"*Farklı kültürleri tanımak*" ($\bar{X}=2,29$), "*meslekî tecrübe*" ($\bar{X}=2,14$) ve "*ekonomik nedenler*" ($\bar{X}=2,03$) öğretmenlerin tercihlerine etki eden "önemli" faktörler arasında yer alırken "*akademik çalışma*" ($\bar{X}=1,50$) ve "*iklim koşulları*" ($\bar{X}=1,26$) öğretmenlerin tercihlerinde "önemsiz" bir etkiye sahiptir.

3. 2. Öğretmenlerin Suudi Arabistan Türk Okullarındaki Görevlerine Dair Görüşleri

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin SA Türk okullarında görevlerine ilişkin birtakım görüşlere yer verilmiştir. 40 maddeden oluşan bu görüşler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin Suudi Arabistan Türk Okullarında Öğretmenlik Görevine Dair Görüşleri

G. No	Yurt Dışı Öğretmenlik Görevine Dair Görüşler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
G-22	Öğretmenlere her sene için Türkiye'ye ulaşım desteği sağlanmalıdır.	223	4,62	,78373	Kesinlikle katılıyorum
G-32	Yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğunu anladım.	218	4,45	,85341	Kesinlikle katılıyorum
G-25	Öğretmenler konsolosluk görevlisi olarak kabul edilmelidir.	220	4,32	,92180	Kesinlikle katılıyorum
G-14	Türk okulları Suudi Arabistan'daki Türk vatandaşları için birleştirici bir unsurdur.	223	4,30	,84802	Kesinlikle katılıyorum
G-13	İsteyen öğrencilere "Kurs Yönergesi"ne bağlı olarak kurslar düzenlenebilmelidir.	221	4,09	,97934	Katılıyorum
G-26	Ülkeyi temsil görevimi en iyi şekilde yerine getirmekteyim.	220	4,08	,88242	Katılıyorum
G-21	Yurt dışı göreve ilk başlama tarihi 1 Temmuz olmalıdır.	222	4,01	1,15135	Katılıyorum
G-34	Suudi Arabistan'da görev yapmak dini yaşamımı zenginleştirdi.	220	4,00	1,12668	Katılıyorum
G-28	Suud halkının Türklere bakışı olumludur.	223	3,99	,66778	Katılıyorum
G-37	Suudi Arabistan'ın tarihi ve kültürel dokusunu tanımaya çalışıyorum.	220	3,91	,85080	Katılıyorum
G-40	Suudi Arabistan'da öğretmenlik görevini diğer öğretmenlere tavsiye ederim.	223	3,89	1,07935	Katılıyorum
G-12	Öğrencilerin üniversiteye kolaylıkla yerleşmeleri onları tembelleğe itmektir.	222	3,79	1,16875	Katılıyorum
G-29	Suud vatandaşları hakkındaki genel kanaatim olumludur.	223	3,69	,94170	Katılıyorum
G-38	Arapça öğrenmeye yönelik çalışmalar yapıyorum.	221	3,67	1,14850	Katılıyorum
G-35	Suudi Arabistan'da bir yabancı olarak kendimi güvende hissediyorum.	222	3,62	1,03331	Katılıyorum
G-27	Suudi Arabistan'daki öğretmenlik performansımı yeterli bulmuyorum.	221	3,57	1,33802	Katılıyorum
G-10	Velilerin ekonomik durumları iyidir.	222	3,38	,91415	Kararsızım
G-11	YÇS yurt dışındaki Türk öğrencileri için gerekli bir sınavdır.	218	3,36	1,24923	Kararsızım
G-39	Tekrar sınava girip Suudi Arabistan'da görev almak isterim.	221	3,32	1,28663	Kararsızım
G-8	Öğrencilerin tutum ve davranışları olumludur.	222	3,25	,99745	Kararsızım
G-17	Yurt dışı ücreti belli bir vakitte düzenli olarak yatmaktadır.	220	3,11	1,27168	Kararsızım
G-31	Dil/iletişim konusunda zorluklar yaşıyorum.	221	3,03	1,21302	Kararsızım

◆ Yusuf Bahri Gündoğdu

G-23	Yurt dışı özlük haklarımı yeterince bilmiyorum.	222	2,95	1,18939	Kararsızım
G-5	Öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerileri yeterlidir.	224	2,85	98743	Kararsızım
G-36	Suudi Arabistan eğitim sistemini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum.	221	2,77	1,15343	Kararsızım
G-1	Öğretmenlere verilen yurt dışı oryantasyon eğitimi yeterlidir.	218	2,74	1,11364	Kararsızım
G-33	Suudi Arabistan'da sosyal ortamlar ailemin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	223	2,68	1,27766	Kararsızım
G-24	Türk resmi makamlarınca Suudi Arabistan'daki hak ve sorumluluklarım hakkında bilgilendirildim.	222	2,63	1,20926	Kararsızım
G-6	Öğrencilerin derse olan ilgileri yeterlidir.	220	2,60	1,01671	Kararsızım
G-15	Türk resmi makamlarının okullara verdiği destek yeterlidir.	223	2,55	1,05063	Katılmıyorum
G-7	Öğrencilerin akademik başarıları yeterlidir.	222	2,53	,93033	Katılmıyorum
G-30	Yabancı komşularımla karşılıklı ziyaretlerde bulunurum.	222	2,45	1,21650	Katılmıyorum
G-3	Okulun fiziki yapısı eğitim-öğretim için uygundur.	223	2,34	1,26651	Katılmıyorum
G-16	Yurt dışı aylık ücreti miktarı tatmin edicidir.	221	2,27	1,08232	Katılmıyorum
G-2	Okul fiziki ve teknik koşulları itibarıyla Türkiye Cumhuriyeti Devletini iyi bir şekilde temsil etmektedir.	224	2,25	1,26877	Katılmıyorum
G-18	Yıllık izin/tatil süreleri yeterlidir.	224	2,07	1,21225	Katılmıyorum
G-9	Velilerin eğitim seviyesi yüksektir.	223	2,00	,83557	Katılmıyorum
G-4	Okul bahçesi öğrencilerin ihtiyaçları için yeterlidir. (spor, dinlenme vb.)	218	2,00	1,13997	Katılmıyorum
G-20	Bakanlığın yurt dışı öğretmenlere sunduğu sağlık imkânları yeterlidir.	217	1,70	,98396	Kesinlikle katılmıyorum
G-19	Bakanlığın yurt dışı yolluk ücretleri yeterlidir.	215	1,67	,99815	Kesinlikle katılmıyorum
Ortalama			3,16	Düzey	Kararsızım

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin "kesinlikle" katıldıkları 4 madde bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenlerin "*Türkiye'ye ulaşım desteği*" ($\bar{X}=4,62$) beklentisidir. Yurt dışında yakınlarından uzakta görev yapan öğretmenlerin yaz tatilinde Türkiye'ye gitmek ve yakınlarıyla hasret gidermek istemesi doğal bir istek olarak değerlendirilebilir. Bu durumda nispeten uzak bir ülke olan SA'dan Türkiye'ye ulaşım giderleri önem kazanmaktadır. Kutsal mekânlar ve hac/umre gibi dinî vecibeler sebebiyle iki ülke arasında yoğun bir hava trafiği yaşanmaktadır. Bu durum zaten pahalı olan hava ulaşımını ekonomik anlamda daha da güçleştirmektedir. Karayolu ulaşımı öğretmenlerin tercih edebilecekleri diğer bir seçenek gibi görünse de son zamanlarda Suriye ile yaşanan siyasi/askerî kriz, bu seçeneği ortadan kaldırmaktadır. Havayolunun ulaşım için tek seçenek olduğu ve bu seçeneğin de yüksek maliyeti, öğretmenleri ulaşım desteği beklentisine ittiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ikinci sırada “*Yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğunu anladım.*” maddesini yüksek bir ortalama ($\bar{X} = 4,45$) ile desteklemişlerdir. Ülkemizde yabancı dil öğretimindeki yetersizlikler zaman zaman dile getirilen hususlarından biridir. Sadece Türkiye’de görev yapmış bir öğretmenin yurt dışı göreve başladığı zaman karşılaştığı ilk sorun “dil sorunu”dur. Öğretmenlerin yüksek bir ortalama değerle bu görüşü desteklemeleri yaşadıkları yabancı dil sorununa açıkça işaret etmektedir.

Öğretmenler üçüncü olarak yurt dışındaki statülerini ilgilendiren bir maddeyi öne çıkarmışlardır. “*Öğretmenler konsolosluk görevlisi olarak kabul edilmelidir.*” ($\bar{X} = 4,32$) maddesi öğretmenlerin “tamamen” katıldığı maddelerden biri olmuştur. Öğretmenler yurt dışı aylık ücretlerini Dışişleri Bakanlığı bütçesinden almaktadırlar (MEB, 2003, m.12). Buradan hareketle öğretmenler kendilerinin de Dışişleri Bakanlığı (konsolosluk) personeli olarak kabul edilmesini ve beraberinde getireceği haklardan yararlanmayı beklemektedirler.

Öğretmenlerin “tamamen” katıldığı son görüş “*Türk okulları Suudi Arabistan’daki Türk vatandaşları için birleştirici bir unsurdur.*” maddesi olmuştur. Riyad Büyükelçiliği ve Cidde Başkonsolosluğu dışında Türk vatandaşlarının yaşadıkları şehirlerde resmî bir kurum olarak muhatap olabilecekleri yegâne kurum Türk okullarıdır. Okulların Türk vatandaşları için taşıdığı önem araştırmaya katılan öğretmenler tarafından yüksek bir ortalama değerle ($\bar{X} = 4,30$) açıkça vurgulanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre çalışma grubundaki öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri 12 madde bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “*İsteyen öğrencilere MEB Kurs Yönergesi’ne bağlı olarak kurslar düzenlenebilmelidir.*” ($\bar{X} = 4,09$) maddesidir. Türkiye’de MEB’e bağlı okullarda en az 10 öğrencinin katılımıyla “ücretli” kurslar açılabilirken SA’daki Türk okullarında ücretli kurs açılmamaktadır. Yurt dışı görevde bulunan öğretmenlerin yurt dışı aylığı dışında herhangi bir ücret alamayacağı şeklindeki gerekçeye bağlı olarak (MEB, 2003) yurt dışındaki okullarda ücretli kurslar düzenlenememektedir. Bu tür eğitim faaliyetleri “gönüllülük esasına dayalı olarak” ücretsiz yapılabilir (REM, 2011c). Bu durumun okulları dışında herhangi bir kurs, dersane, etüt merkezi vb. imkânı bulunmayan öğrencileri eğitim açısından olumsuz etkilediği söylenebilir. Bununla beraber, zaman zaman da Türk okullarına başvurarak Türkçe öğrenmek istediğini belirten Arap vatandaşlarına rastlanmaktadır. Ancak aynı gerekçeye bağlı olarak Türkçe dil kursları da açılmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler “*ülkeyi temsil görevlerini*” ($\bar{X} = 4,08$) en iyi şekilde yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Ancak öğretmenlerin, bu bölümde yer alan “*Suudi Arabistan’daki öğretmenlik performansımı yeterli bulmuyorum.*” ($\bar{X} = 3,57$) şeklindeki diğer bir ifadeye de katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin katıldıklarını belirttikleri diğer bir madde ise yurt dışı göreve başlama tarihiyle ilgilidir. Öğretmenler SA’daki görevlerine genellikle eylül ayı ortalarında başlamaktadırlar. Bu durum birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Farklı bir ülkede, yabancı dil sorunuyla birlikte öğretmenlerin ev tutması, oturma alması, banka hesabı açması, ehliyet alması ve ailesini davet etmesi gibi işler birkaç ayı alabilmektedir. Bütün bunlar zaman zaman eğitim-öğretimi aksatabilmektedir. Bu ve buna benzer sebeplerden dolayı araştırmaya katılan öğretmenler “*Yurt dışı göreve*

ilk başlama tarihi 1 Temmuz olmalıdır.” görüşünü yüksek bir ortalamayla (=4,01) desteklemişlerdir. Temmuz ayının başında göreve başlanması, öğretmenlere eğitim-öğretim başlamadan önce pek çok iş ve işlemini bitirme imkânı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler SA’da görev yapmanın *“dini yaşamlarını zenginleştirdiğini”* ($\bar{X}=4,00$), *“Suud halkının Türklere”* ($\bar{X}=3,99$) ve kendilerinin *“Suudi halkına bakış”*larının ($\bar{X}=3,69$) *“olumlu”* olduğunu, görevleri süresince *“Suudi Arabistan’ın tarihi ve kültürel dokusunu tanıma”*ya ($\bar{X}=3,91$), *“Arapça öğrenme”*ye çalıştıklarını ($\bar{X}=3,67$), *“Suudi Arabistan’da öğretmenlik görevini diğer öğretmenlere tavsiye ettiklerini”* ($\bar{X}=3,89$) ve *“Suudi Arabistan’da bir yabancı olarak kendilerini güvende hissettiklerini”* ($\bar{X}=3,62$) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin *“katılıyorum”* düzeyinde ($\bar{X}=3,79$) görüş belirttikleri son madde *“öğrencilerin üniversiteye kolaylıkla yerleşmelerinin onları tembelleğe ittiği”* şeklindeki görüş olmuştur. Anne veya babası, işi veya görevi nedeniyle, en az üç yıldan beri yurt dışında çalıştığı sırada, lise öğrenimlerinin en az son üç yılını bu ülkelerin lise veya dengi meslek okullarında tamamlayan öğrenciler kısa adı YÇS olan *“Yurt Dışında Çalışanların Çocukları İçin Yükseköğretime Giriş Sınavı”*na girmektheyken YÖK 27.12.2012 tarihinde yaptığı bir açıklamayla 2013 yılından geçerli olmak üzere YÇS’yi kaldırmıştır (<http://www.osym.gov.tr/belge/1-14896/yurt-disinda-calisan-larin-cocuklari-icin-yuksekogretime.html>). YÇS’de ortaöğretim başarı puanı dikkate alınmamakta ve bir puan/net barajı bulunmamaktadır. Mezun olan öğrenci sayısına göre öğrencilere ayrılan kontenjanın da yüksek olması bu sınava giren öğrencilerin yüksek oranlarla bir yükseköğretim kurumuna yerleşebilmelerine imkân sağlamaktadır. YÇS’ye girip bir yükseköğretim programına yerleşen öğrenci sayıları ve yerleşme oranları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Üniversiteye Yerleşme Oranları (2011)

S. No	Okul Adı	YÇS’ye Giren Öğrenci Sayısı	Üniversiteye Yerleşen Öğrenci Sayısı	Yerleşme Oranı
	Cidde Uluslararası Türk Okulu	70	69	98,57
	Medine Uluslararası Türk Okulu	37	36	97,29
	Riyad Uluslararası Türk Okulu	44	42	95,45
	Tebük Uluslararası Türk Okulu	20	19	95,00

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrenciler bir yükseköğretim programına oldukça yüksek oranlarla yerleşebilmektedirler. Türkiye’de başarılı okulların bile ulaşmakta güçlük çekeceği bu başarı düzeyi, SA Türk okullarından mezun olan öğrencilerin kolaylıkla elde edebildiği bir durum olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler mevcut durumun, öğrencileri çalışmaya teşvik etmek yerine tembelleğe ittiği görüşünü savunmaktadırlar.

Anket formunun ikinci bölümünde yer alan maddeler içerisinde öğretmenlerin *“kararsız”* kaldığı 13 madde yer almaktadır. Bunlardan bir tanesi YÇS’nin

gerekliliği konusudur. “YÇS yurt dışındaki Türk öğrencileri için gerekli bir sınavdır.” maddesi öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,36$) ortalama puan almıştır. Yurt dışındaki öğrencilerin Türkiye’de eğitim gören öğrencilere göre birtakım dezavantajlar yaşadığı yurt dışında görev yapan öğretmenlerin genelde katıldıkları bir görüştür. Tebuk Uluslararası Türk Okulunun 15.05.2010 tarihli yılsunu öğretmenler kurul toplantısında söz alan Türkçe öğretmeni bu konuya işaret ederek “Yurt dışındaki öğrencilere ÖSYM tarafından ayrı bir sınav yapılmasının nedeni, bu okulların yaşadığı çeşitli dezavantajlardır.” görüşünü belirtmiştir. Buna rağmen öğretmenlerin “YÇS’nin gerekliği” konusunda “kararsız” kalmaları yukarıda ele alınan konuyla ilgili olabilir. “Öğrencilerin üniversiteye kolaylıkla yerleşmeleri onları tembelliğe itmektir.” kanaati, öğretmenlerin YÇS’nin gerekliği konusunda kararsız kalmalarında etkili olabilir. Bu konuyla ilgili olabileceği düşünülen bir diğer madde ise öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerileriyle ilgilidir. “Öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerinin yeterliliği” konusunda öğretmenler “kararsız” kalmışlardır ($\bar{X} = 2,85$). YÇS’nin temelde öğrencilerin Türk diline hâkimiyetleri konusundaki yetersizliği kabulünden hareketle uygulanan bir sınav olduğu söylenebilir. Türkiye’deki bir öğrencinin kendi sınıf seviyesinde rahatlıkla hâkim olduğu bazı kelime ve kavramların, Türk okullarındaki öğrenciler tarafından bilinmediği gözlenen bir durumdur.

Öğretmenler “kararsız” kalmakla beraber öğrencilerin “tutum ve davranışlarının” ($\bar{X} = 3,25$) “derse olan ilgi”lerinden daha olumlu ($\bar{X} = 2,60$) olduğunu düşünmektedirler.

“Velilerin ekonomik durumları iyidir.” ($\bar{X} = 3,38$), “Tekrar sınava girip Suudi Arabistan’da görev almak isterim.” ($\bar{X} = 3,32$), “Dil/iletişim konusunda zorluklar yaşıyorum.” ($\bar{X} = 3,03$) maddeleri aldıkları ortalama değerlerle öğretmenlerin “kararsız” kaldığı maddelerden olmuştur.

Öğretmenlerin aylık ücretlerinin gecikmesi yurt dışı öğretmenlerin sorunlarıyla ilgili çeşitli platformlarda (eğitim sendikaları vb.) dile getirilen hususlardan biridir. Araştırmaya katılan öğretmenler “Yurt dışı aylık ücreti belli bir vakitte düzenli olarak yatmaktadır.” ($\bar{X} = 3,11$) maddesinde “kararsız” kalmışlardır.

Yabancı bir ülkede görevlendirilen bir öğretmenin bulunduğu ülkenin eğitim sistemi ve uygulamaları hakkında birtakım araştırmalar yapması beklenebilir. MEB tarafından yurt dışında görev yapacak eğitim personeli için hazırlanan “Rehber”e göre bu durum öğretmenlerin görevleri arasındadır (). “Suudi Arabistan eğitim sistemini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum.” ($\bar{X} = 2,77$) şeklinde anket formunda yer alan bu görev öğretmenlerin “kararsız” olduğu maddelerden biri olmuştur.

Hazırlanan anket formunda öğretmenlerin yurt dışı göreve hazırlanması ve görev süresince eğitimi/bilgilendirilmesi konusunda üç madde yer almaktadır. “Öğretmenlere verilen yurt dışı oryantasyon eğitimi yeterlidir.” ($\bar{X} = 2,74$), “Yurt dışı özlük haklarımı yeterince **bilmiyorum**.” ($\bar{X} = 2,95$) ve “Türk resmi makamlarınca Suudi Arabistan’daki hak ve sorumluluklarım hakkında bilgilendirildim.” ($\bar{X} = 2,63$) maddeleri öğretmenlerin “kararsız” kaldığı maddeler arasındadır.

SA’daki sosyal yaşam ve öğretmen ailelerinin buna uyumu akla gelebilecek sorunlardan biridir. “Suudi Arabistan’da sosyal ortamlar ailemin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.” maddesi ($\bar{X} = 2,68$) öğretmenlerin “kararsız” kaldığı maddelerden bir diğeri olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler “Türk resmi makamlarının okullara verdiği desteği” ($\bar{X}=2,55$), “öğrencilerin akademik başarılarını” ($\bar{X}=2,53$), “yıllık izin/tatil sürelerini” ($\bar{X}=2,07$) yeterli görmemektedir. Yurt dışı öğretmenlere yönelik yegâne mevzuat olan “Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar”a göre öğretmenlerin 30 gün yıllık izin ve 10 gün mazeret izni kullanma hakları bulunmaktadır. Öğretmenler yıl içerisinde mazeret izni kullanmadığı takdirde yol izniyle beraber en fazla 44 gün “ücretli” tatil yapabilmektedirler. Bunu aşan sürelerde tatil yapıldığında günlük 2/3 oranında kesinti yapılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, mevcut izin sürelerini yeterli görmemektedir. Bilindiği üzere Türkiye’de görev yapan öğretmenler iki hafta ara tatil ve iki ay yaz tatili yapmaktadır. Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin ülkesinden ve yakınlarından uzakta görev yaptıkları düşünüldüğünde en az Türkiye’de görev yapan öğretmenler kadar “ücretli” izin yapmaya ihtiyaçları/hakları olduğu söylenebilir. Zira yurt dışında görev yapan öğretmenler icra ettikleri görevleri yanı sıra yurt dışında olmanın ve yakınlarından uzak kalmanın çeşitli zorluklarını da yaşamaktadırlar.

Öğretmenler “Yabancı komşularıyla karşılıklı ziyaretlerde bulunurum.” ($\bar{X}=2,45$) görüşüne katılmamaktadırlar. Bu durumun temelde öğretmenlerin yabancı dil sorunuyla ilgili olduğu söylenebilir.

Suudi Arabistan’daki Türk okullarının fiziki ve teknik koşulları, okulların imajı ve temsil durumu maddeleştirilerek anket formunda yer almıştır. “Okulun fiziki yapısı eğitim-öğretim için uygundur.” ($\bar{X}=2,34$), “Okul fiziki ve teknik koşulları itibariyle Türkiye Cumhuriyeti Devletini iyi bir şekilde temsil etmektedir.” ($\bar{X}=2,25$) ve “Okul bahçesi öğrencilerin ihtiyaçları için yeterlidir.” ($\bar{X}=2,00$) maddeleri öğretmenlerin “katılmadıkları” maddeler arasında yer almaktadır. Okulun fiziki koşullarıyla ilgili üç maddenin de düşük ortalamalar alması, bu konudaki soruna açıkça işaret etmektedir. Okul için tasarlanmamış binaların (genelde villa) kiralama usulüyle okul olarak kullanılması birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Verimli bir eğitimden bahsetmek için öncelikle okulun ve sınıfların fiziki koşullarının standartlara uygun olması önem arz etmektedir (Uludağ&Odacı, 2002). SA koşullarında sosyal alanlar, oyun alanları ve parkların Türkiye ile kıyaslandığında yetersiz olduğu düşünüldüğünde okulun fiziki koşullarının, bahçe ve spor imkânlarının ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Öğretmenlerin katılmadıkları diğer bir görüş velilerin eğitim durumuyla ilgilidir. “Velilerin eğitim seviyesi yüksektir.” ($\bar{X}=2,00$) görüşü öğretmenlerin katılmadıkları bir madde olmuştur. “Velilerin ekonomik durumları iyidir.” ($\bar{X}=3,38$) maddesinde “kararsız” kalan öğretmenler, velilerin eğitim seviyesinin düşük olduğu görüşünü desteklemektedirler.

Öğretmenlerin bu bölümde katılmadığı son madde yurt dışı aylık ücretiyle ilgilidir. SA’da görev yapan öğretmenler Bakanlar Kurulunun 25.2.2009-2009 tarihli ve 14737 sayılı kararıyla aylık 6300 Suudi Arabistan Riyali (yaklaşık 3050 TL/1 Temmuz 2012) almaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenler “Yurt dışı aylık ücreti tatmin edicidir.” ($\bar{X}=2,27$) görüşüne katılmamaktadırlar.

Anket formunun ikinci bölümünde öğretmenlerin “kesinlikle katılmadıkları” iki madde yer almaktadır. Bunlardan birincisi “*Bakanlığın yurt dışı öğretmenlere sunduğu sağlık imkânları yeterlidir.*” ($\bar{X}=1,70$) maddesidir. Araştırmaya katılan öğretmenler MEB’in öğretmenlere sunduğu sağlık imkânlarını “kesinlikle” yeterli bulmaktadır.

Öğretmenlerin kesinlikle katılmadığı ikinci ve son madde “*yolluk ücreti*”yle ($\bar{X}=1,67$) ilgilidir. MEB, yurt dışına görevlendirdiği öğretmenlere ilk gidiş ve kesin dönüşlerde ulaşım bedeli ve yolda geçen sürelerle ilişkin bir günlük yurt dışı yevmiyesi ödemektedir. Ulaşım bedeli (yolluk) ve yevmiye yalnızca görevlendirilen öğretmene ödenmekte, eş ve çocuklar için herhangi bir ödeme yapılmamaktadır.

3. 3. Suudi Arabistan Türk Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları

Suudi Arabistan’da görev yapan öğretmenlerin çok çeşitli sorunlarından bahsedilebilir. Bu sınırlı araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları tüm sorunlara değinmek elbette mümkün olmayacaktır. Tablo 9’da yurt dışı öğretmenlere dair çeşitli platformlarda dile getirilen veya araştırmacının kendi gözlemlerine dayalı olarak tespit ettiği bazı sorunlara yer verilmiştir.

Tablo 9: Suudi Arabistan Türk Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları

S. No	Sorunlar	N	\bar{X}	SS	Önem Düzeyi
1	Eş ve çocuklar için sağlık sigortasının olmayışı	221	2,82	,44781	Çok önemli
2	Sağlık ödemelerinin geç yapılması	221	2,73	,49899	Çok önemli
3	Suudi Arabistan’daki sağlık hizmetlerinin yetersizliği	221	2,66	,55139	Çok önemli
4	Öğretmen lojmanlarının/konut yardımının olmayışı	222	2,64	,57313	Çok önemli
5	Ev kiralarnın yüksek oluşu	224	2,58	,58461	Çok önemli
6	Aylık ücretin yetersizliği	221	2,46	,68398	Çok önemli
7	Türkiye’ye ulaşım zorlukları	222	2,45	,68914	Çok önemli
8	İlk göreve başlamanın geç tarihte olması (eylül ayında)	218	2,44	,65797	Çok önemli
9	Resmi iş ve işlemlerde yaşanan sorunlar (Suud makamlarıyla)	221	2,35	,72761	Çok önemli
10	Hayat pahalılığı	222	2,34	,67366	Çok önemli
11	Öğrencilerin derse ilgisizliği	219	2,30	,64432	Önemli
12	Sosyal mekânların/imkânların aile için yetersizliği	223	2,29	,71046	Önemli
13	Velilerin çocuklarının eğitimine ilgisizliği	223	2,28	,66316	Önemli
14	Okulun fiziki koşulları	221	2,28	,74174	Önemli
15	İletişim/dil sorunları	221	2,16	,69676	Önemli
16	Yurt dışı aylık ücretinin geç ve düzensiz yatması	217	1,97	,72292	Önemli
17	Yardımcı personel eksikliği (memur, hizmetli)	221	1,96	,73478	Önemli
18	Gurbette olmak	216	1,92	,73077	Önemli
19	Ders yükünün fazla oluşu	217	1,89	,76306	Önemli
20	Branş dışı derslere girmek	218	1,73	,75622	Önemli
21	İklim koşulları	224	1,62	,70393	Önemli

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin, SA'da görevleri sırasında karşılaştıkları sorunlardan on tanesini "çok önemli" gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak bu sorunların ilk üç sırasında "sağlık"la ilgili sorunların yer alması dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en önemli sorun olarak gördüğü konu, "eş ve çocuklarının sağlık sigortasından yoksun oluşu"dur ($\bar{X}=2,82$). MEB yalnızca görev yapan öğretmenlerin sağlık sigortasını yapmakta, eş ve çocukların sigortasını üstlenmemektedir. Bununla birlikte eş ve çocukların sağlık sigortasının öğretmenlerin kendisi tarafından yaptırılması Riyad Eğitim Müşavirliği tarafından tavsiye edilmektedir (REM, 2011b). Öğretmenler mevcut sağlık sigortasının C tipi olması sebebiyle az sayıdaki sağlık kuruluşundan yararlanabildiklerini, dolayısıyla sağlık sigortası tipinin A'ya yükseltilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin "çok önemli" gördüğü ikinci sorun "sağlık ödemelerinin geç yapılması"dır ($\bar{X}=2,73$). SA'da görev yapan öğretmenler ihtiyaç duydukları sağlık hizmetinin bedelini peşin olarak ödemekte, pek çok prosedürden sonra ödediği ücretin bedelini Türkiye'deki rayiç bedel üzerinden 1-2 yılı bulan sürelerde geri alabilmektedir. Öğretmenlerin sağlık giderleri "Devlet Memurları Tedavi Yardımı ve Cenaze Giderleri Yönetmeliği" çerçevesinde Türkiye'de bağlı bulunduğu kurumlar tarafından karşılanmaktadır. 2006 yılına kadar yalnızca görevli öğretmenlerin tedavi masrafları devlet tarafından karşılanırken bu tarihten sonra eş ve çocukların sağlık giderleri de harcamayı belgelendirmek kaydıyla MEB tarafından karşılanmaya başlanmıştır.

Öğretmenlerin tüm maddeler içerisinde "çok önemli" gördüğü üçüncü sorun "Suudi Arabistan'daki sağlık hizmetlerinin yetersizliği"dir ($\bar{X} =2,66$). Öğretmenlerin "Bakanlığın yurt dışı öğretmenlere sunduğu sağlık imkânları yeterlidir." görüşüne "kesinlikle" katılmadıkları bir önceki bölümde ele alınmıştı. Bütün bu bulgular, SA Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sağlıkla ilgili yaşadıkları sorunları açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin dördüncü ve beşinci sırada "çok önemli" gördüğü sorun, barınma ihtiyacına yöneliktir. "Öğretmen lojmanlarının/konut yardımının olmayışı" ($\bar{X}=2,64$) öğretmenlerin öncelikli sorunları arasında yer almaktadır. SA'da görev yapan öğretmenlere tahsis edilmiş bir lojman bulunmamaktadır. Bununla beraber aylık ücret dışında herhangi bir konut yardımı da yapılmamaktadır. Öğretmenler aldıkları aylık ücretle oturacağı evi kendisi tutmaktadır. Ancak öğretmenler "ev kiralmasının yüksek oluşu"ndan da ($\bar{X} =2,58$) yakınmaktadırlar. Öğretmenlerin yaşadıkları şehirlere göre kira ortalamaları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Şehirlere Göre Ortalama Kira Bedelleri

Sıra No	Şehir	Kira (Yıllık)
1	Mekke	18,850 SAR
2	Cidde	16,698 SAR
3	Taif	15,308 SAR
4	Tebük	13,136 SAR
5	Abha	13,020 SAR
6	Riyad	12,574 SAR
7	Dammam	12,450 SAR
8	Medine	12,371 SAR
Ortalama		14,402 SAR

Tablo 10'a göre en yüksek kirayı Mekke'de görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=18,850$), en düşük kirayı Medine'de görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=12,371$) ödemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama yıllık kira gideri 14,402'dir. Öğretmenlerin ödedikleri kira bedeli Türk Lirası olarak ifade edilecek olursa öğretmenler yıllık ortalama 7000 TL'nin (1 Temmuz 2012) üzerinde kira bedeli ödemektedirler. Bu da aylık olarak yaklaşık 583 TL kira ödedikleri anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin altıncı öncelikli sorunu aldıkları "*aylık ücretin yetersizliği*" ($\bar{X}=2,46$), yedinci öncelikli sorunu ise "*Türkiye'ye ulaşım zorlukları*"dır ($\bar{X}=2,45$). Öğretmenlerin ulaşım zorluğu olarak ifade ettiği hususun büyük ölçüde yüksek ulaşım giderleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Zira bir önceki bölümde "*Her yıl için Türkiye'ye ulaşım desteği sağlanmalıdır.*" maddesi en yüksek ortalama ($\bar{X}=4,62$) değeri olarak öğretmenlerin en çok katıldığı madde olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler "*göreve ilk başlamanın geç bir tarihte olması*"nı "*çok önemli*" ($\bar{X}=2,44$) sorunlardan biri olarak görmektedir. SA'da görevlendirilen öğretmenler genelde eylül ayının ortalarında, bazen eğitim-öğretim başladıktan sonra görevlerine başlamaktadırlar. Bu durumun doğurduğu sıkıntılar bir önceki bölümde ele alınmıştır. Hatırlanacağı üzere önceki bölümde öğretmenler "*Yurt dışı göreve ilk başlama tarihi 1 Temmuz olmalıdır.*" görüşünü yüksek bir ortalama ($\bar{X}=4,01$) desteklemişlerdir.

SA makamlarıyla "*resmi iş ve işlemlerde yaşanan sorunlar*" öğretmenlerin dokuzuncu öncelikli sorunu olarak görülmektedir ($\bar{X}=2,35$). SA'da resmi iş ve işlemlerin yavaş ilerlediği şeklindeki sözlü yakınmaların yanı sıra öğretmenlerin dil konusunda yaşadıkları zorluklar bu konuda etkili olabilir.

"*Hayat pahalılığı*" ($\bar{X}=2,34$) öğretmenlerin bu bölümde "*çok önemli*" gördüğü son sorundur. Suudi Arabistan'da 2000'li yılların başında oldukça düşük seyreden enflasyon oranları sonraki yıllarda yükselme eğilimi göstermiştir. SA'da son 9 yılda görülen enflasyon oranları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Yıllara Göre Suudi Arabistan'daki Enflasyon Oranları (2004-2012)

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
0,4	0,6	2,2	4,1	9,9	5,1	5,3	5,0	4,9

Kaynak:(http://www.sama.gov.sa/sites/samaen/ReportsStatistics/ReportsStatisticsLib/1300_R_Inflation_ArEn_2012_Q1_2012_5_13.pdf).

Tablo 11 incelendiğinde 2008 yılının son aylarında ortaya çıkan ekonomik krizin dünyanın pek çok ülkesini olduğu gibi SA'yı da ciddi şekilde etkilediği görülmektedir. %10'lara ulaşan enflasyon oranları sonraki yıllarda düşüş gösterse de halen %5 civarında seyretmektedir. Özellikle gıda ve kira giderlerindeki artışın yüksek enflasyonda önemli etken olduğu belirtilmektedir (<http://www.reuters.com/article/2012/03/11/saudi-inflation-idUSL5E8EB06520120311>).

"*Öğrencilerin derse ilgisizliği*" ($\bar{X}=2,30$), "*sosyal mekânların/imkânların aile için yetersizliği*" ($\bar{X}=2,29$), "*velilerin çocuklarının eğitimine ilgisizliği*" ($\bar{X}=2,28$), "*okulun fiziki koşulları*" ($\bar{X}=2,28$), "*iletişim/dil sorunları*" ($\bar{X}=2,16$), "*ücretlerin geç ve düzensiz yatması*" ($\bar{X}=1,97$), "*yardımcı personel eksikliği (memur, hizmetli)*" ($\bar{X}=1,96$), "*gurbette*

olmak" ($\bar{X}=1,92$), "ders yükünü fazla oluşturu" ($\bar{X}=1,89$), "branş dışı derslere girmek" ($\bar{X}=1,73$), öğretmenlerin "önemli" gördüğü sorunlar arasında yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler SA'daki "iklim koşulları" nı (=1,62) "önemsiz" bir sorun olarak değerlendirmekte-dirler.

3. 4. Suudi Arabistan Türk Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görev Yapmak İstedikleri Şehir

Suudi Arabistan'da Türk vatandaşlarına hizmet eden 8 farklı şehirde 8 adet Türk okulu bulunmaktadır. Yaklaşık 2.200.000 km. yüzölçümüne sahip, fiziksel/coğrafi anlamda büyük bir ülke olan SA'nın şehirleri arasında çeşitli farklar olması doğaldır. Sosyo-kültürel yapısı, kutsal mekânları, iklim koşulları, hava/kara ulaşımı gibi çeşitli etkenler öğretmenlerin okul tercihini etkileyebilmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlere tercih hakkı tanınmış olsaydı hangi şehirde görev yapmak isteyecekleri sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Suudi Arabistan'da Görev Yapan Öğretmenlerin Görev Yapmak İstedikleri Şehir

S. No	Şehir	N	%
1	Medine	93	47,9
2	Cidde	38	19,6
3	Mekke	25	12,9
4	Taif	25	12,9
5	Dammam	5	2,6
6	Abha	5	2,6
7	Riyad	2	1,0
8	Tebük	1	0,5
Toplam		194	100.0

Tablo 12'de görüldüğü üzere öğretmenlerin görev yapmayı en çok istedikleri şehir Medine'dir. Öğretmenlerin yarıya yakını (%47,9) tercih hakkı tanınmış olsaydı görev yapmak istedikleri şehir olarak Medine'yi işaretlemişlerdir. %19,6 ile öğretmenlerin en çok görev yapmak istedikleri ikinci şehir Cidde olmuştur. Mekke ve Taif şehirleri %12,9'luk oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Yine aynı oranda (%2,6) tercih edilen Dammam ve Abha şehirleri dördüncü sırada yer almaktadır. SA'nın başkenti Riyad öğretmenlerin ancak %1'inin tercih ettiği bir şehir konumundadır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yalnızca %0,5'i Tebük'te görev yapmak istemektedir. Karayolu olarak Türkiye'ye en yakın noktada bulunan Tebük öğretmenlerin tercih hakkı olsaydı görev yapmayı en az isteyecekleri şehirdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı Suudi Arabistan Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunlarını tespit etmektir. SA'da MEB ve Riyad Büyükelçiliği himayelerinde eğitim veren 8 Türk okulu bulunmaktadır. Tümüyle Türk eğitim sisteminin uygulandığı bu okullarda Mayıs 2012 tarihi itibarıyla 305 öğretmen görev yapmakta ve 5729 öğrenci eğitim almaktadır. Araştırmada tarama modeli ve anket tekniği kullanılmıştır. Gönüllülük esasına göre 226 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin SA'yı tercih etmelerindeki en önemli faktör *"kutsal mekânlar"*dır. *"Yurt dışı tecrübesi yaşamak"* ve *"dil öğrenme"* de öğretmenlerin tercihlerini etkileyen *"çok önemli"* faktörler arasında yer almaktadır. *"Farklı kültürleri tanımak"*, *"mesleki tecrübe"* ve *"ekonomik nedenler"* öğretmenlerin SA'yı tercih etmelerindeki *"önemli"* faktörlerdendir. *"Akademik çalışma"* ve *"iklim koşulları"* ise öğretmenlerin tercihlerinde *"önemsiz"* bir etkiye sahiptir.

Anket formunun üçüncü bölümünde SA'da öğretmenlik görevine dair 40 görüşe yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu bölümde yer verilen görüşlerden 4 tanesine *"kesinlikle"* katılmaktadır. Bunlardan birincisi *"her yıl için Türkiye'ye ulaşım desteği"* beklentisidir. *"Yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğunu anladım."*, *"Öğretmenler konsolosluk görevlisi olarak kabul edilmelidir."* ve *"Türk okulları Suudi Arabistan'daki Türk vatandaşları için birleştirici bir unsurdur."* maddeleri de öğretmenlerin *"kesinlikle"* katıldıkları maddeler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bu bölümde katıldıklarını belirttikleri 12 madde yer almaktadır. Bunlar arasında *"kurs yönergesine bağlı olarak kurs açılabilmesi"* ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin üçüncü bölümde *"kararsız"* kaldıkları 13 madde bulunmaktadır. Bu maddeler içerisinde *"YÇS yurt dışındaki Türk öğrencileri için gerekli bir sınavdır."* ve *"Yurt dışı ücreti belli bir vakitte düzenli olarak yatmaktadır."* maddeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu bölümde katılmadıkları 9 madde yer almaktadır. *"Yurt dışı aylık ücreti miktarı tatmin edicidir."*, *"Okul fiziki ve teknik koşulları itibarıyla Türkiye Cumhuriyeti Devletini iyi bir şekilde temsil etmektedir."* ve *"Yıllık izin/tatil süreleri yeterlidir."* maddeleri öğretmenlerin katılmadıkları görüşler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin *"kesinlikle"* katılmadıkları iki madde ise *"Bakanlığın yurt dışı öğretmenlere sunduğu sağlık imkânları yeterlidir."* ve *"Bakanlığın yurt dışı yolluk ücretleri yeterlidir."* maddeleridir.

Anket formunun dördüncü bölümünde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde yer verilen 21 maddeden 10 tanesi öğretmenler tarafından *"çok önemli"* sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu sorunlardan ilk üçünün *"sağlık"*la ilgili olması dikkat çekicidir. Sonraki iki sorun ise öğretmenlerin *"barınma ihtiyacı"* ile ilgilidir. Yine öğretmenler *"aylık ücretin düşüklüğü"*nü ve *"hayat pahalılığı"*nı çok önemli sorunlar arasında görmekte-dirler. *"Okulun fiziki koşulları"* ve *"Yurt dışı aylık ücretinin geç ve düzensiz yatması"* öğretmenlerin *"önemli"* gördüğü sorunlar arasındadır. Araştırmaya katılan öğretmenler SA'daki *"iklim koşulları"*nı önemsiz bir sorun olarak değerlendirmektedirler.

Araştırmanın beşinci bölümünde öğretmenlere tercih hakları olsaydı hangi şehirde görev yapmak isteyecekleri sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yarıya yakını (%47,9) en çok Medine'de görev yapmak istemektedir. Ülkenin başkenti olan Riyad'da görev yapmak isteyen öğretmenlerin oranı %1'dir. Öğretmenlerin en az tercih ettiği şehir ise Tebuk'tür (%0,5).

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında öne çıkan bazı sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir:

1. Öğretmenlerin gerek göreve başlamadan önceki *"uyum seminerleri"*nde gerekse yurt dışı görevleri süresince eğitim ve bilgilendirilmelerine özen gösterilmelidir. Göreve başlayacakları ülkedeki yaşam koşulları, bu ülkedeki hak ve sorumlulukları, özellikle yurt dışı öğretmenlik konusundaki özlük hakları öğretmenlere yeterince anlatılmalı ve bu konuda yazılı/görsel doküman sağlanmalıdır.

2. Okulların fiziki ve teknik koşulları iyileştirilerek hem eğitim-öğretim için uygun ortamlar hazırlanmalı hem de Türkiye Cumhuriyeti'ni en iyi şekilde temsil eden kurumlar oluşturulmalıdır. Suudi Arabistan'ın özel koşulları da dikkate alınarak okul planlaması içerisinde geniş bahçe alanları ve spor salonları üzerinde önemle durulan konulardan olmalıdır.
3. Öğretmenlerin görevleri süresince yaşadıkları dil sorunu dikkat çekmektedir. Yöneticiler başta olmak üzere görevlendirilen öğretmenlerin genel öğretmenlik yeterlikleri yanı sıra dil yeterlikleri de dikkate alınmalıdır.
4. Öğretmenlere her sene için bir yurt dışı aylık ücreti miktarınca Türkiye'ye ulaşım desteği, iki yurt dışı aylık ücreti miktarınca kira yardımı sağlanmalıdır.
5. Türkiye'deki uygulamaların aksine yurt dışında görev yapan öğretmenler "kurs yönergesi"ne bağlı olarak "ücretli" kurs düzenleyememektedirler. Türkiye'deki öğrencilere göre pek çok yönden dezavantajlı durumda bulunan Türk okulu öğrencileri kurs hakkından mahrum bırakılmamalıdır. Ayrıca Türk okullarında yabancılar için Türkçe kursu açılabilir.
6. Genelde eylül ayı içerisinde ve bazen eğitim-öğretim devam ederken göreve başlayan öğretmenlerin yurt dışı göreve başlama tarihi 1 Temmuz olmalıdır.
7. YÖK, YÇS kapsamındaki öğrencilerin yurt dışından öğrenci kabul kontenjanlarından yararlanabildiği gerekçesiyle YÇS'yi kaldırmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler mevcut haliyle YÇS'nin öğrencileri tembelliğe ittiği görüşünü savunmaktadırlar. Buna göre YÖK'ün YÇS'yi kaldırması isabetli bir karar olarak değerlendirilebilir. Yurtdışındaki Türk öğrencilerin üniversiteye yerleşimi ile ilgili bu yeni düzenleme YÇS'deki bazı sorunları gidermiş görünmektedir. Öğrencilerin ortaöğretim başarı puanıyla üniversiteye yerleşmeleri ve çok geniş yelpazede tercih yapabilmeleri yeni düzenlemenin olumlu yanları olarak ifade edilebilir. Ancak öğrencilerin yalnızca ortaöğretim başarı puanıyla üniversiteye kabul edilmeleri subjektif bazı uygulamalar konusunda birtakım kaygıları da beraberinde getirmektedir. Buna göre öğrencilerin üniversiteye yerleşmelerinde ortaöğretim başarı puanı %20-40 oranlarında etki etmekle beraber öğrencilerin ilgi ve yetenekleri de dikkate alınarak okul derslerini kapsayan merkezi bir sınavın yapılması önem arz etmektedir. Ayrıca YÖK bu tarz düzenlemeleri öğrencilerin mağdur olmaması için önceden ilan etmelidir.
8. Yakınlarından ve ülkesinden uzakta görev yapan öğretmenler Türkiye'de olduğu gibi "ücretli" iki ay yaz tatili ve iki hafta ara tatil yapabilmelidir.
9. MEB'in öğretmenlere sunduğu sağlık imkânları iyileştirilmelidir. Öncelikle sadece öğretmene sağlanan sağlık sigortası imkânı, eş ve en az iki çocuğu da kapsayacak şekilde genişletilmelidir. C tipi olan sağlık sigortaları A tipi sağlık sigortalarına dönüştürülmelidir. Öğretmenlerin peşin olarak yaptıkları sağlık harcamaları, pek çok prosedürden sonra 1-2 yılı bulan süreler içerisinde öğretmenlere geri ödenmektedir. Geri ödemelerin Dışişleri Bakanlığı bütçesinden Büyükelçilik tarafından yapılması hem prosedürleri azaltacak hem de geri ödemelerin kısa sürelerde yapılmasını sağlayacaktır.

10. Öğretmenlere göreve yeni başladıklarında iki aylık ücreti miktarınca avans verilmekte ve ilk aylık ücretle beraber avansın dört ay içerisinde geri ödenmesi istenmektedir. Öğretmenlerin talebine bağlı olarak ev kurma ve araba ihtiyacını ortalama düzeyde karşılayacak miktarlarda avans verilmeli ve ilk üç ay kesinti olmaksızın daha uzun sürelerde geri ödenmesine imkân sağlanmalıdır.
11. Öğretmenlerin yurt dışı aylık ücretlerinin düzensiz olarak yatması yurt dışı öğretmenlerin sorunları arasında genelde dile getirilen konulardan biridir. Öğretmenlerin söz konusu mağduriyetlerinin giderilmesi adına yurt dışı aylık ücretleri için kesin bir ödeme tarihi belirlenmeli (1, 5, 7, 15 vb.) ve belirlenen bu tarihte aylık ücretler düzenli olarak yatırılmalıdır.
12. Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin aylık ücretlerine en son artış 2009 tarihinde yapılmıştır. Yurt dışı aylık ücretleri, öğretmenlerin görev yaptığı ülkedeki yaşam koşulları ve enflasyon oranları dikkate alınarak yıllık olarak düzenlenmelidir.
13. Yurt dışı öğretmenlerine yolluk ücreti verilmemekte, bunun yerine yalnızca görevli öğretmene görev yerine ilk gidiş ve görev yerinden kesin dönüş durumlarında ulaşım bedeli ödenmektedir. Öğretmenlere yolluk ücreti verilmesinin yanı sıra görevli öğretmenle beraber eş ve en az iki çocuğun da ulaşım giderleri MEB tarafından karşılanmalıdır.
14. Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin Türkiye'deki kadroları bulunduğu il milli eğitim müdürlüklerine alınmakta ve bulunduğu ilin hizmet puanına tâbi olmaktadır. Yurt dışında görev yapan öğretmenler, kadrosunun bulunduğu vilayete bakılmaksızın en yüksek hizmet puanı üzerinden değerlendirilmelidir.
15. Yurt dışı öğretmenlerin hak ve yükümlülüklerini düzenleyen yegâne mevzuat olan "Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu Kararı" ihtiyacı karşılayacak şekilde geliştirilmelidir.

Kaynakça

- ADIGÜZEL, Yusuf (2004). **Kimliğin Korunması ve Üretilmesinde Türk Derneklerinin Rolü (Almanya, Köln Örneği)**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya.
- CEYHAN, Müge Ayan; KOÇBAŞ, Dilara (2011). "Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi", http://www.unipotsdam.de/fileadmin/projects/daf/assets/LASTurkey/LAS_AyanCeyhan_Kocbas.pdf, 27.08.2012.
- EĞİTİM BİR SEN (2010). "MEB KİK Nisan 2010 Çalışma Raporu", http://mus.egitimbirsen.org.tr/yazar_detay.php?id=135529&vid=0, 30.08.2012.
- GÜÇLÜ, Abbas (2008). "Yurt Dışındaki Öğretmenler de Dert Küpü", <http://www.milliyet.com.tr/Yazar.aspx?aType=YazarDetay&ArticleID=1020452&AuthorID=67&Date=25.11.2008&b=Yurtdisindaki%20ogretmenler%20de%20dert%20kupu&a=Abbas%20Guclu>, 30.08.2012.

◆ Yusuf Bahri Gündoğdu

- <http://abdigm.meb.gov.tr/yurtdisiteskilati/Rehber.html>, Milli Eğitim Bakanlığı, 30.04.2012.
- <http://www.csgeb.gov.tr/csgebPortal/diyih.portal?page=yv&id=1> “Yurt Dışındaki Vatandaşlarımızla İlgili Sayısal Bilgiler”, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 08.07.2012.
- http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_tr.mfa, “Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşları”, Dışişleri Bakanlığı, 08.07.2012.
- <http://www.osym.gov.tr/belge/1-14896/yurt-disinda-calisanlarin-cocuklari-icin-yuksekogretim.html>, 23.09.2013.
- <http://www.reuters.com/article/2012/03/11/saudi-inflation-idUSL5E8EB06520120311>, “Saudi Inflation At 14-Mth High On Food, Housing”, Reuters (U.S. Edition), 02.09.2012.
- http://www.sama.gov.sa/sites/samaen/ReportsStatistics/ReportsStatisticsLib/1300_R_Inflati on_ArEn_2012_Q1_2012_5_13.pdf, “Inflation Report First Quarter 2012”, Saudi Arabian Monetary Agency Research and Statistics Department, 02.09.2012.
- KARASAR, Niyazi (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 18. Baskı, Ankara: Nobel Yay.
- KURUÜZÜM, Ayşe (2002). “*Kesin Dönüş Yapan İşçi Çocuklarının Uyum Problemi Üzerine Bir Alan Araştırması*”, **Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, (3) 2002, ss:102-113.
- MEB (1973). “*Devlet Memurlarının Tedavi Yardımı ve Cenaze Giderleri Yönetmeliği*”, **Resmi Gazete**: 11.8.1973/14622.
- MEB (2003). “*Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar*” **Resmi Gazete**: 3.7.2003 / 25157.
- MEB (2004). “*Millî Eğitim Bakanlığı Öğrencileri Yetiştirme Kursları Yönergesi*”, **Tebliğler Dergisi**: Nisan 2004 / 2559.
- MEB (2007). “*Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi*” (28/02/2007 Tarihli ve 1084 Sayılı Makam Onayı).
- MEB (2011). “*Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*”, Resmi Gazete: Tarih: 14.09.2011, Sayı: 28054.
- MUTLUER, Mustafa; SÜDAŞ, İlkyay (2008). “*Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Türkiye Turizmine Katkısı ve Turizm Eğilimleri*”, **Ege Coğrafya Dergisi**, 17/1-2, İzmir, ss: 27-34.
- ÖSYM (2012). Yurt Dışında Çalışanların Çocukları İçin Yükseköğretime Giriş Sınavı (YÇS) Kılavuzu, <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-59852/h/2012yccskilavuz.pdf>, 27.08.2012.
- ÖZALP, Canser, (2006). **Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Çalışma Sürelerinin Değerlendirilmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZDEMİR, Soner Mehmet; BENZER, Halis; AKBAŞ, Oktay (2009). “*Almanya’da Yaşayan 15-19 Yaş Türk Gençlerinin Eğitim Sorunlarına İlişkin Bir İnceleme (Kuzey Ren Vestfalya Örneği)*”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 10, Sayı: 1, ss: 23-40.
- REM (2011a). Riyad Eğitim Müşavirliğinin 24/08/2011 tarihli ve 020-717 sayılı resmi yazısı.
- REM (2011b). Riyad Eğitim Müşavirliğinin 24/08/2011 tarihli ve 020-718 sayılı resmi yazısı.
- REM (2011c). Riyad Eğitim Müşavirliğinin 04/12/2011 tarihli ve 020-975 sayılı resmi yazısı.
- TÜRK EĞİTİM SEN (2008). “*Yurt Dışında Çalışan Öğretmenler de Problemlerle Boğuşuyor*”, http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=1214, 30.08.2012.
- ULUDAĞ, Zekeriya; ODACI, Hatice (2002). “*Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan*”, **Millî Eğitim Dergisi**, Kış-Bahar 2002, S. 153-154.

THE DIFFICULTIES TURKISH TEACHERS WORKING IN SAUDI ARABIA HAVE

Yusuf Bahri GÜNDOĞDU*

Abstract

The aim of this study is to find out what difficulties Turkish teachers working in Saudi Arabia have. There are 8 Turkish schools throughout Saudi Arabia which have been established and financed all by Turkish citizens, under the control and support of Turkish Ministry of National Education and Riyadh Turkish Embassy. Being totally subject to Turkish educational system, there are 305 teachers who were sent by Turkish Ministry of National Education and 5729 students in the date of May 2012. According to the results of the research, the dominant factor why teachers prefer Saudi Arabia is the "Islamic holy cities". They think the "physical capacities" of their schools not sufficient for education and they mostly have difficulties about "medical" services.

Key Words: Teachers' problems, abroad service, Turkish school, Saudi Arabia

* Dr.; Madinah International Turkish School/Saudi Arabia

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİĞE GÜDÜLENMELERİ¹

Özlem ONUK ŞENEL*

Özet

Bu araştırma ile, müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin, öğretmenliğe güdülenme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının, öğretmenliğe yönelik eğitim sürecinin amaçlarına ulaşmasını etkileyen etmenlere ışık tutması ve ilgili programlara katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Bu çalışma, betimsel bir nitelik taşımaktadır. Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin güdülenme düzeyleri, bu araştırma için oluşturulup geliştirilen Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçek 194 lisans öğrencisine uygulanmış, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin belirlenmesinde, aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Araştırmada, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencileri, genel olarak müzik öğretmenliğine güdülenmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin alt boyutlarda; bilmeye yönelik içsel olarak yüksek ve tam güdülendikleri, meslekte deneyim için içsel güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu, kazanmaya güdülendikleri, başarılı olmak için içsel güdülenme düzeyleri, mesleği özümsemek ve içe yansıtma için güdülendikleri, güdülenmesiz durumda olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretmenliği, müzik eğitimi, güdülenme

Giriş

Bireyin gelişiminin hedeflendiği eğitim süreci; öğrenci, öğretmen, eğitim programı, eğitim aracı ve eğitim ortamından oluşan 5 ana unsur çerçevesinde sürdürülmektedir. İnsan, görüldüğü gibi eğitimin temelini oluşturmakta olup; eğitim sisteminin hem öznesi, hem de nesnesi durumundadır (Sönmez, 1994). Bireylerin, uygulanan eğitimden en etkin düzeyde yararlanıp, başarılı ve mutlu olabilmesi birçok etmenin etkileşimine bağlıdır.

Eğitim süreci içerisinde bireyin (öğrencinin) başarısını etkileyen üç temel etmenden söz edilebilir:

1 Bu çalışma 2007 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde kabul edilmiş olan yayımlanmamış doktora tezinden alınmıştır

* Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

a) Zihinsel etmenler: Bireyin çevresiyle uyumu, algılama düzeyi, zihinsel süreçlerin farklılığı, öğrenme hızı, bireyin zekâ düzeyi ve yeteneğiyle bağlantılı bulunmaktadır. Bu da öğrenim sürecini oldukça etkilemektedir.

b) Duyuşsal etmenler: Bireyin tutumu, duygusal yaşantı birikimleri, güdülenmeleri, çalışma alışkanlıkları, benlik saygıları, kişilik yapıları bunlar öğrenmeyi etkilemektedir.

c) Çevresel etmenler: Okul, öğretmen, anne-baba ve kardeş tutumları. Bunlar başarı ve öğrenme üzerinde etkili olmaktadır (Ray, 1992, 28).

Eğitimde öğrencinin bireysel farklılığı başarıyı etkileyen etmenlerin en başında yer alır. Bireysel farklılıklar arasında yer alan yetenek, başarı, güdülenme, çalışma alışkanlıkları, tutumlar, sınav kaygısı, benlik saygısı, güdülenme gibi değişkenlerle ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar bu değişkenlerin eğitim ve öğrenme sürecine epey etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Psikolojik etmenlerin başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği pek çok araştırma tarafından desteklenmektedir. Zeka etmeni dışında bırakıldığında, psikolojik etmenlerin başında güdülenme gelmektedir. Bireyi akademik yaşantının gerektirdiği çalışma davranışına ve davranış örüntülerine iten nedenleri güdülenme kavramı ve kuramları açıklamaktadır (Bozanoğlu, 2004, 1-2).

Öğrencinin akademik yaşantısının gerektirdiği temel etkinliklere ilişkin güdülenme düzeyi yeteri kadar yüksek olmalıdır. Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirler. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediğini öğrenebilme konusunda, kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğreniyor sorusuna ilişkin bilişlerin tümü 'güdülenme düzeyini' belirler (Bozanoğlu, 2004, 2).

Pek çok araştırma açıklıyor ki güdülenme akademik başarıyı ve eğitimi temel olarak etkileyen bir olgudur. İncelenen güdülenme araştırmalarının genelde iki şekilde olduğu görülmüştür; 1. Okuldaki akademik başarı ve güdülenme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar 2. Bir mesleki örgüt içerisinde güdülenme düzeylerine yönelik tespitlere ilişkin araştırmalar. Bu araştırmada diğerlerinden farklı olarak amaçlanan, müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenliğe (mesleklerine) güdülenme düzeylerine ilişkin belirleme yapılımasıdır.

GÜDÜLENME KURAMLARI

Güdülenme; Herhangi şekilde eylemde bulunma hali, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir (Erden ve Akman, 1995, 232). Güdülenme terimi psikologlar tarafından genellikle hedefe yönelik bir davranış dizini başlatan, yönlendiren, devamını sağlayan ve neticede durduran bir süreç (ilerleme) ve süreçler (ilerlemeler) zinciri olarak anlaşılmaktadır (Arık, 1996, 18). Huit bir davranışa ilişkin güdülenmeyi farklı boyutlarda ele almış ve aşağıda görülen altı farklı boyutta değerlendirmiştir (Huit, 2004)

Güdüsel İhtiyaçların Kaynakları

Biyolojik	<ul style="list-style-type: none">* Uyarılardaki artma / azalma (uyarıma)* Duyumların etkinleşmesi* Açlığın, susuzluğun, rahatsızlığın, vb. artması* Homeostatik dengenin devam ettirilmesi (tüm vücut sıvılarının olması gereken düzeyde bulunması)
Duygusal	<ul style="list-style-type: none">* Duygusal tutarsızlığın artması / azalması* İyi hissetmenin azalması* Kötü hissetmenin artması* Özsaygının, güvenliğin tehlikeye düşmesi* İyimserlik düzeyinin korunması* İlginç ve tehlikeli uyarılara ilişkin dikkatin sürdürülmesi
Bilişsel	<ul style="list-style-type: none">* Anlama ve anlam üretmenin gelişmesi* Bilişsel belirsizliğin artması ya da azalması* Problem çözmek ve karar vermek* Keşfetmek* Tehlike ve riskleri azaltmak
İrade (Conative)	<ul style="list-style-type: none">* Kişisel amaçlara ulaşma* Hayallerini gerçekleştirme* Hayatının kontrolünü ele almak* Amaçlarının önündeki engellerden kurtulup rüyaları gerçekleştirmek* Hayatında başkalarının kontrolünü azaltmak
Davranışsal	<ul style="list-style-type: none">Tercih edilen hoş giden sonuçlara ulaşmak* Olumlu modelleri taklit etmek
Ruhsal	<ul style="list-style-type: none">* Hayatının amacını anlamak* Benliği ile edebi bilinmezlik arasında bağlantı kurma

Biyolojik yaklaşımda; psikologlar güdülenmeyi temel fizyolojik yaklaşımlarla açıklarlar. Genel çerçeve içinde genetik, nöral (sinirsel neural) ve hormonal etkenlerle diğer organik sistemlerin (sindirim, dolaşım) işleyiş biçimleri ve bu faktörlerle karşılıklı ilişkileri araştırılır.

Hümanist yaklaşım içerisinde değerlendirilen “**Maslow’un Temel İhtiyaçlar Kuramı**” güdülenmeyi dinamik bir kavram olarak görmektedir. Bu kavram hem kişilik değişkenlerini hem de toplumsal ihtiyacı giderme davranışı, amaca ulaşma, bireyin içindeki ihtiyaçlarındaki değişiklikler, ihtiyacın davranış sebebi olması, yeni bir ihtiyaç, bir ihtiyacı bulunan birey değişmeyi içerir (Sabuncuoğlu ve Tüz,1995, 101).

Maslow (1970) klinik gözlemcilerden yararlanarak insanlarda temel gereksinimlerin neler olduğunu saptamıştır:

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Açlık, susuzluk, cinsellik, dinlenme, uyku, annelik vb. Bu gereksinimlerin açlık, cinsellik gibi bazıları için insanın gövdesinde bedensel (somatik) bir temel göstermek mümkündür. Bir de bu gereksinimler giderilmedikleri ölçüde davranışlara bütünüyle engel olurlar.

2. Güvenlik ihtiyaçları: Bunlar insanın kendini güvenlik içinde duyması için gerekli ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar Maslow’un yaşadığı toplumda daha çok çocuklarda görülür. Yetişkinler için de emeklilik, sigorta vb. işlemleri örnek gösterilebilir. Birinciler gibi bunlar da giderilmedikleri zaman organizmaya bütünüyle egemen olurlar. O zaman insan yalnızca güvenlik arayan bir konuma dönüşür, bütün davranışların ardında bu ihtiyaçları görmek mümkündür (Akt. Onaran,1981, 14).

3. Sevgi (yakınlık) ihtiyaçları: Bunlara genellikle toplumsal gereksinimler denilmektedir. İnsanlar başka insanlarla bir arada olmak, sevgi ilişkisinde bulunmak isterler. Ortalama bir insan bir eşi, çocukları, arkadaşları olmasını, çevresindeki toplumsal kümelerde bir yeri olmasını ister.

4. Saygınlık (esteem) ihtiyaçları: Bu ihtiyaç iki alt bölüme ayrılır. (a) İnsanın kendi kendine duyduğu saygı: Maslow bu bölümde güçlü olma, başarı elde etme, olgunlaşma, ustalaşma, kendine güven, bağımsızlık ve özgürlük isteklerini sayıyor. (b) Başkalarının saygısı: Prestij, statü elde etme, önemli olma, üstün olma gibi istekler sayılmıştır. Her iki saygınlık da hak edilmiş saygınlıktır.

5. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları: Maslow bu gereksinimleri insanda gizli olarak ne gibi yetenekler varsa onları kullanma eğilimi diye tanımlamıştır (Onaran, 1981,15).

Rogers ve Birey Merkezli yaklaşım da (1963), (Akt. Pintrich ve Schunk 1996), kendini gerçekleştirme eğiliminin temel ve tek güdü olduğuna inanmaktadır. Kendini gerçekleştirme eğilimi organizmanın doğasından gelen bir aktif süreçtir. Diğer bütün güdüler (açlık, susuzluk, vb.) bu güdüden ortaya çıkar. Bütün biyolojik güdüler insanın kendini gerçekleştirmesine hizmet eder. Rogers’a göre her birey kendine ait öznel bir dünyada yaşar ve bu algısal (fenomonel) alan olarak adlandırılır. Algısal (fenomonel) alan herhangi bir zaman diliminde kişinin farkındalık düzeyine açık her düşüncüyü, duyguyu, ihtiyacı, algıyı vb. kapsar. Algısal alan içindeki her şey kişiye özgü bir anlama sahiptir.

Davranışçı yaklaşımda insan davranışları; davranış örüntüleri pekiştirme, şartlanma ve ceza gibi kavramlarla açıklamaya çalışılmıştır.

Klasik koşullanma: Rus fizyolog Ivan İlyiç Pavlov tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre doğal biyolojik tepkilerimizi ortaya çıkaran uyaranlar (koşulsuz) ve bu

◆ Özlem Onuk Şenel

uyaranlarla eşleştirilmiş uyaranlar (koşullu uyaran) bizim davranışlarımızı yönlendirmektedir. Kuramda bilişlere yer verilmeyip, koşulsuz uyaranla koşullu uyaranın tekrarlanan eşleşmelerinin davranışı ortaya çıkartmak için yeterli olduğu savunulmaktadır. Oysa daha sonra yapılan araştırmalar, koşullanmanın otomatik olmadığı, koşullanma sürecine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Koşullanmanın olabilmesi için koşullu uyarıcının kişiye, koşulsuz uyarıcının ortaya çıkma olasılığına ilişkin bilgi vermesi gerekmektedir (Pintrich ve Schunk, 1996, 10).

Edimsel koşullanma: Skinner'e (1948) göre davranışın tekrarlanma olasılığını o davranışın sonucu belirlemektedir. Skinner, organizmanın tepkisel ve edimsel davranışlara sahip olduğunu ve klasik koşullanma süreci ile sadece tepkisel davranışların koşullanabileceğini öne sürmüş edimsel davranışların koşullanmasında edimsel koşullanmayı önermiştir (Akt. Senemoğlu, 2000, 158). Bir davranışın sonucu o davranış için ya pekiştireç ya da ceza olmaktadır. Pekiştirme, belli bir uyarıcıya karşı gösterilen belli bir tepkinin tekrar gösterilme ihtimalinin artırılmasıdır. Pekiştirmede kullanılan uyarıcıya pekiştireç denir. Olumlu pekiştireç gündelik dilde ödül denir. Organizmanın içinde bulunduğu duruma hoş bir uyarıcının eklenmesini ifade eder. Olumsuz pekiştirme ise, kişinin göstermiş olduğu bir davranışın tekrar gösterilme ihtimalini artırmak için içinde bulunulan durumdan hoş olmayan uyarıcının kaldırılmasını ifade eder (Bacanlı, 2002, 210). Ceza pekiştirmeden farklıdır. İki türlü cezadan söz edilebilir. Birinci tür cezada, duruma hoş olmayan bir uyarıcı eklenir. Bu şekilde gösterilen davranışın bir daha gösterilmeme ihtimali güçlendirilmeye çalışılır. Gündelik dildeki ceza genellikle bu anlamdadır. İkinci tür cezada ise, durumdaki hoş bir uyarıcı durumdan çıkarılır. Davranışın meydana gelip gelmediği pekiştirmenin verilmediği durumda ortaya çıkar (Bacanlı, 2002, 210-211). Premack (1959), pekiştireç olarak uyarıcı yerine etkinlik kullanmanın daha iyi olacağını düşünmüştür. Premack ilkesine göre organizmaların istenirlik bakımından davranışların bir sıralaması vardır. Çok istenilir davranışlar az istenilir davranışlara için pekiştireç görevi görür. "Ödevini bitir sonra sinemaya gidersin" ifadesinde bu ilke görülmektedir (Akt. Bozanoğlu, 2004, 19).

Bilişsel yaklaşım; güdülenme davranışının bilginin içselleştirilmesi ve yorumlanmasında kaynaklandığı varsayımına dayanır. Yine bilişsel kurama göre; bir çocuğun kendi yeteneğini algılaması, başarıyla ilişkili davranışlarının iyi bir tahmincisidir (Colangelo ve Davis 1997,408-409). Bilişsel yaklaşımı savunan araştırmacılar güdülenmeyle ilgili olarak şu görüşü ileri sürerler: "Bilişsel süreçler güdülenmiş davranışlarımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Birkaç refleksin dışında davranışlarımızı motive eden güç zihinsel süreçler, yani düşüncelerimiz, sahip olduğumuz bilgilerimizdir." (Örnek; bir sınavdan elli alan iki öğrencinin tepkilerindeki farklılık ve beklenti) (Arık, 1996, 31-33).

Bilişsel yaklaşımlar içerisinde görülen Atkinson "**Beklenti- Değer Kuramı**" McClelland'ın adıyla anılan başarı ihtiyacına hem de Vroom'un beklenti kuramına dayanmaktadır. McClelland psikanalitik bir yaklaşımla, başarı ihtiyacını bilinçdışı bir güdü olarak tanımlayıp, sabi bir kişilik özelliği olarak ele almıştır. Kişiliğin ölçümünün yansıtımlarla mümkün olabileceğinden yola çıkarak çalışmalarında başarı ihtiyacını "Tematik Algı Testi" ile incelemiştir (Mc Clelland ve Steele, 1972). Beklenti, bireyin başarılı olup olmayacağına ilişkin tahmindir. Eğer bireyin kendi başarısına ilişkin beklentisi düşükse, güdülenme de o oranda düşmektedir. Diğer

tarafından, beklentini yüksek olması, başarının garanti olması, bir başka deyişle işin kolay olması da güdülenmeyi düşürmektedir (Monzo ve Rueda, 2002, 56).

Yükleme kuramı; insanlar etraflarında meydana gelen olayların nedenlerini bulmak için güçlü bir güdülenmeye sahiptir. Nedenlerle ilgili olarak yaptığımız çıkarımlar, bundan sonra yapacağımız davranışları etkilemektedir. Bu nedenleri çıkarmak ve yapılan çıkarımların (yüklemelerin) davranışlarımızı yönlendirmesi "Yükleme Kuramı"nın can alıcı noktasıdır (Arık, 96, 255). Teoriye göre bu süreçler gelişi güzel, karışık ve tahmin edilemez şeylerdir. Anlayabileceğimiz bir şekilde kanunsal ve düzenlidirler. Nedenlerle ilgili yüklemeler yapmak "sosyal dünyamızı" anlamlandırmamızı, anlamamızı kolaylaştırıyor ve diğer insanların ne yapabileceklerini nasıl davranabileceklerini tahmin (öngörü) etmemizi sağlıyor (Fiske ve Taylor, 1985, 23).

Heider'in Naiv Psikolojisi: İki İhtiyaç: Heider' a (1958) göre davranışlarımızın zihin çoğu iki ihtiyaçtan kaynaklanır: 1- Anlama- Bilmek İhtiyacı, 2- Kontrol ihtiyacı

Heider' a göre insanlar kaderini kontrol etmek ve hayatını mümkün olduğu kadar iyi olması için olayların akışını düzenlemek, geleceğimizi tayin etmek isteriz. Heider' in yükleme kuramına etkisini 4 madde altında toplayabiliriz:

1. Nedensel analiz bazı yönlerden algısal sürece benzemektedir.
2. Kişisel ve duruma ait nedenler arasında önemli farklılıklar vardır.
3. Kişisel özellikler, (kasıtlı olmayan davranışlardan daha ziyade) kasıtlı davranışlardan daha çabuk çıkarılır.
4. Niye bazen sonuçları kişilere, bazen nesnelere ve bazen de duruma yükleriz (Akt. Hewstone, 1994,13-15).

Öz-belirleme kuramı (Deci ve Ryan, 1985, 2000) insanların, gelişmek ve büyümek için, çabalamak, çevredeki tehditlerin üstesinden gelmek ve deneyimlerini kendi kavramlarıyla özdeşleştirmek için doğuştan gelen bir eğilime sahip oldukları sanısına dayanmaktadır. Bu kuram insanların bu eğilimlerini ancak sosyal şartların desteği ile tam olarak ifade edileceğini kabul eder. Kişi bu yolla bilgiyi olumlu kullanır ve kendi kişiliğini, sınırlarını, yapabilirliklerini anlayarak davranışlarına yön verir (Wehmeyer, Ketchner, ve Richards, 1995). Öz belirlenmiş kişi; amaçlarını belirleyen, kararlar alan, seçeneklerini gören, problemlerini çözen, kendini açıkça ifade eden, başarı için neyin gerekli olduğunu anlayan ve sonuçları değerlendirmeyi bilen biridir (Martin ve Marshall, 1996, akt. Wehmeyer, Ketchner, ve Richards, 1995).

İçsel Güdülenme: İçsel olarak güdülenmiş davranışlar meşgul olunan uğraşılardan gelen memnuniyet ve zevkin harekete geçirdiği davranışlardır. İçsel güdülenmenin 3 çeşidi tanımlanmıştır. Bilmek için içsel güdülenme, başarı için içsel güdülenme ve deneyim için içsel güdülenme (Deci ve Ryan, 1985, Vallerand ve diğerleri 1992). **Bilmek için içsel güdülenme;** bireyin yeni bir şey öğrendiği zaman yaşadığı hoş duygulardan kaynaklanan içsel güdülenmedir. **Başarı için içsel güdülenme;** bir şeyleri başardığı ve yaratıcılık gösterdiği bir etkinlikte yaşadığı memnuniyetten kaynaklanan güdülenmedir. **Deneyim için içsel güdülenme** ise; yaşanan etkinliğe katılmaktan kaynaklanan güzel duygular aynı zamanda bu etkinliği yapma ve devam

etmede sizi teşvik eden bir hal alır. İşte bu, deneyim için içsel güdülenmedir. Bu yüzden içsel güdülenme kişinin kendinde deneyim yaşamaya iten güdüdür.

Dışsal güdülenme: İçsel olarak güdülenmenin tam tersine dışsal güdülenmiş davranış belirli bir uğraşıyla yoğun olarak ilgilenmeye iten bir davranış değildir (Cocley, Bernard, Cunnigham ve Motoike, 2001, 109). **Dışsal düzenleyiciler** dışsal bir sonuç için meşgul olunan davranışları ifade eder. Ödüller ve baskılar sonucu ortaya çıkan davranışlardır. **İçyansıtılmış düzenleyiciler** bireyin olabilecek olaylar için rehber edindiği davranışları içselleştirdiği zaman meydana gelir. Çevrenin talepleri ve kuralları tarafından kişinin davranışında zorlama ve baskı oluşturmaktadır. **Kimlikselleştirilmiş düzenleyiciler:** Kimlikleştirme birey için önemli olan, benimsenmiş amaçların, değerlerin, düzenlemelerin yansımasıdır. Kişiliğinin parçası gibi gördüğü bilgilerini paylaştığı zaman mutluluk duyan bir davranış içerisinde olma durumudur (Malhotra ve Galletta, 2003, 5).

Güdülenmesizlik (Amotivasyon): Güdülenme stillerinin davranış süreçlerinde en az özerk (kişisel) olduğu dikkate alınmalıdır. Güdülenmesiz bireyler ne içsel olarak, ne de dışsal olarak motive olabilmişlerdir. Bireyler güdülenmesizlik yaşadıklarında, kendi davranışlarının kontrollerinin dışında bir şeyin sonucu olduğuna inanırlar (Vallerand ve Bissonette 1992, 203).

Yukarıda bahsedilen güdülenme kuramları ile güdülenmiş insan davranışı farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Üniversite eğitimi içerisinde öğrencinin başarılı olması ve lisans eğitimi (mesleki eğitim) içerisinde o meslek için güdülenmiş olmaları, o lisans eğitiminin hedeflerine ulaşması açısından önemlidir. Bundan hareketle, müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin mesleklerine güdülenme düzeyleri araştırılmak istenmiş, aşağıdaki probleme yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Problem

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme düzeyleri genel olarak nedir? Ayrıca; bilmek için içsel güdülenme, deneyim için içsel güdülenme, başarı için içsel güdülenme, özümseme ve içe yansıtma, dışsal düzenleyiciler ve güdülenmesizlik alt boyutlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini evreni kapsamış olup; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında 2004 – 2005 öğretim yılında öğrenim gören toplam 202 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak uygulamada bunların 194'üne ulaşılabilmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Niteliği

Araştırma betimsel bir niteliğe sahiptir. Araştırmanın probleminin çözülmesi ve amaçlara ulaşılabilmesi için genel bir tarama yapılmıştır. Konu ile ilgili Türkçe / İngilizce kaynaklar ve araştırmalar belirlenip toplanmış, incelenmiştir. Bunların ışığında, güdülenme kavramı ve kuramları temeli üzerinde araştırma yönteminin genel çerçevesi oluşturulmuştur.

Akademik Güdülenmenin Ölçülmesi; Ölçeğin Hazırlanması ve Geliştirilmesi

Ölçülen değişkenler arasında güdülenmenin de bulunduğu ilgili yayınlar tarandığında, güdülenmenin ölçülmesinde değişik tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu teknikler arasında güdülenme düzeyinin Tematik Algı Testi (TAT) ile ölçülmesi (McClelland ve Steele, 1972) veya öğrencinin kendine verilen bir görevi yerine getirirken harcadığı zaman ve gösterdiği davranışların kaydedilerek analiz edilmesi de bulunmaktadır. Güdülenme düzeyi bazı araştırmalarda birkaç soru ile belirlenirken (Dicintio ve Gee, 1999), bazı araştırmalarda (Donohue ve Wong, 1997) güdülenme düzeyinin belirlenmesinde tek ya da çok faktörlü ölçekler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, hem işi hem de akademik güdülenmeyi aynı anda ölçen ölçekler de kullanılmaktadır (Amabile, Hill, Hennessey ve Tighe, 1994). Donohue ve Wong'un (1997) akademik güdülenme üzerine araştırmalarında bir çok farklı kuram kullanılmıştır. Örneğin, yükleme kuramı ve onun basit prensibi insanların akademik başarı ve başarısızlıklarının nedenini anlamada bir çatı oluşturmuştur. Başarısızlığın sebeplerinde; başkaları tarafından etkili olan şans, çaba, harcanan enerji, yardım ve yapılabirlik düzeyi gibi etmenler bulunmaktadır (Cocley, Bernard, Cunnigham ve Motoike 2001, 109).

Yukarıda da belirtildiği gibi kimi araştırmacılar öz belirleme düzeyinin ve kontrollü davranışların yüksek olmasının rolünün akademik performansta etkili olduğunu belirlemişler ve öz belirleme kuramını önermişlerdir (Deci ve Ryan, 1985, Deci vd., 1991). Bu kuram davranışları içsel olarak güdülenmiş, dışsal olarak güdülenmiş, güdülenememiş davranışlar olarak kabul eder. Bu kuramsal temel dışındaki diğer teknikler bu araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve akademik güdülenmenin ölçülmesinde içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik alt boyutlarını içeren Deci ve Ryan (1985, 1991, 2000), Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres'in (1993) geliştirdiği Akademik Güdülenme Ölçekleri'nden yola çıkılarak yeni bir müzik öğretmenliğine güdülenme ölçeğinin geliştirilmesine gerek duyulmuştur.

Bu araştırmada akademik güdülenmenin ölçülmesi bağlamında yapılan bir çalışma olarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin mesleklerine güdülenme düzeylerine belirleme aşamasında Öz Belirleme Kuramı'na dayalı akademik güdülenme ölçeği hazırlanmıştır. Araştırmada akademik güdülenme ölçeği hazırlanmadan önce geniş bir literatür taraması yapılmış ulaşılabilen yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiş; konuyla ilgili bulunanlar arasında geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir çok ölçek irdelenmiştir. Müzik öğretmenliğine güdülenmenin ölçülebilmesi için bu ölçeklerden Cocley, Bernard, Cunnigham ve Motoike'in hazırladığı "A Psychometrik Investigation Of The Academic Motivation Scale Using A United States Sample" (2001) adlı çalışmada geliştirilen akademik güdülenme ölçeğinden yararlanılmıştır.

Müzik öğretmenliğine güdülenme ölçeği oluşturulmadan önce öğrencilerin günlük kullanım dillerinin belirlenmesi ve güdülenme ölçeğinin doğru anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülerek; 20 öğrenciye "Müzik öğretmeni olmak için yetişiyorum. Çünkü..." başlığında bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonlar dil, kapsam ve içerik açısından ince-

◆ Özlem Onuk Şenel

lenmiştir. Bu sonuçlardan da yararlanılarak “Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Ölçeği” taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak birkaç kez gözden geçirilip düzeltildikten sonra görüşlerine başvuru olan 5 uzmandan 4’ü görüşlerini araştırmacıya bildirmiştir. Ölçek uzman görüşlerine göre yeniden şekillendirilerek; ölçeğin dil, kapsam ve yapı geçerliliği sağlanmıştır.

Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Ölçeği adlı veri toplama aracının yapı geçerliliği ve madde analizi için örneklem grubunun % 22,16’sına 43 kişiye ön-uygulaması yapılmıştır. Aracın yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Başlangıçta 30 madde olarak hazırlanan veri toplama aracı, yapılan faktör analizi ile kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla başvuru olan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden değerlendirilmiş ve son şeklini almıştır.

Veri toplama aracı 15 kişisel bilgi sorusu ile öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla 6 ögeye dayalı olarak hazırlanan 23 likert tipi soru maddesinden oluşmaktadır. Bu ögeler ve sorular; (1) Bilmek için içsel güdülenme 4 soru, (2) Deneyim için içsel güdülenme 5 soru ve (3) Başarı için içsel güdülenme 5 soru, (4) Özümseme (Kimlikselleştirme) ve İçe yansıtma 3 soru, (5) Dışsal belirleyiciler 3 ve (6) GÜdülenmesizlik (Amotivasyon) 3 soru olarak sıralanmış ve kümelennmiştir. Öğrenciler ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin kanılarını; “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum” “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Tablo 1’te Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ile ögelerin toplam varyansı açıklama oranları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo-1 Ölçeğe Yönelik Faktör Analizi Sonuçları

Ögeler	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Varyansı Açıklama Oranı
1. ÖGE Bilmek için içsel güdülenme	1	,43	56,68
	2	,75	
	3	,57	
	4	,60	
2. ÖGE Deneyim için içsel güdülenme	5	,74	72,38
	6	,76	
	7	,74	
	8	,59	
3. ÖGE Başarı için içsel güdülenme	9	,78	66,80
	10	,82	
	11	,75	
	12	,65	
4. ÖGE Özümseme (kimlikselleştirme) ve İçe yansıtma	13	,50	50,09
	14	,62	
	15	,44	
	16	,75	
5. ÖGE Dışsal belirleyiciler	17	,55	47,19
	18	,56	
	19	,40	
	20	,46	
6. ÖGE Güdülenmesizlik (Amotivasyon)	21	,63	60,28
	22	,74	
	23	,44	
TOPLAM (6 ÖGE)			75,84

Tablo1’de görüldüğü gibi ölçeğin 6 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 75.84’tür ve faktör yük değerleri .43 ile .82 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .92’dir. Ölçeğin alt öğeler için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları ise sırasıyla; 1. Öge: .74; 2. Öge: .90 ; 3. Öge: .87 ; 4. Öge: .63 ; 5. Öge: .66 ve 6. Öge: .67 ’dir . Ön-uygulama analizi sonunda ölçekten 5, 19, 20, 22, 24, 27 ve 28. maddelerin atılması uygun görülmüştür.

BULGULAR VE YORUMLAR

1 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Genel Güdülenme Düzeyleri

Tablo-2 Öğrencilerin Genel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

GENEL GÜDÜLENME	n	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
								134	63,1
182	3,84	0,69	1,83	4,91	698,61	23	\bar{X} 3,43 – 4,91		

Hiç Katılmıyorum (1) 1.00 -1.80 Katılmıyorum (2) 1.81 - 2.60 Kararsızım (3) 2.61 - 3.40 Katılıyorum (4) 3.41 - 4.20 Tamamen Katılıyorum (5) 4.21 - 5.00

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine genel güdülenme düzeyleri incelendiğinde, az güdülenen öğrencilerin puan ortalaması 1,83 iken, en fazla güdülenenlerin puan ortalaması 4,91’dir. Öğrencilerin genel güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise aritmetik ortalamanın $\bar{X}=3,84$ olduğu ve “katılıyorum” kategorisinde yer aldığı gözlenmektedir. Öğrencilerin % 63,1’inin genel güdülenme ortalaması 3.43 ile 4.91 arasındadır. Buna göre öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine güdülendikleri ya da güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

1.Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bilmek İçin İçsel Güdülenme Düzeyleri

Tablo-3 Öğrencilerin Bilmek İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

BİLMEK İÇİN İÇSEL GÜDÜLENME	n	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
								127	66,0
191	4,32	0,72	1,00	5,00	823,75	4	\bar{X} 4,25 – 5,00		

Tablo 3’de, Buna göre öğrencilerin müzik öğretmenliğini bilmeye yönelik içsel güdülenme düzeylerinin tamamen yüksek olduğu ve güdülendikleri anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin öğretmenliği merak ettikleri ve mesleği tanıma/anlama yönünde tam olarak güdülendikleri anlaşılmaktadır.

2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Deneyim İçin İçsel Güdülenme Düzeyleri

Tablo-4 Öğrencilerin Deneyim İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

DENEYİM İÇİN İÇSEL GÜDÜLENME	n	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
								192	3,82
								\bar{X}	
								4,41	5,00

Tablo 4'de öğrencilerin % 66.1'inin öğretmenlikle ilgili deneyim kazanmaya yönelik içsel güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları 3.41 ile 5.00 arasında yer almakta ve olumlu güdülendiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin müzik öğretmenliği eğitiminden zevk aldıkları ve deneyim yaşamaya ve deneyim kazanmaya güdülendiklerini göstermektedir.

3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğinde Başarılı Olmak İçin İçsel Güdülenme Düzeyleri

Tablo-5 Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğinde Başarılı Olmak İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

BAŞARI İÇİN İÇSEL GÜDÜLENME	n	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
								192	3,90
								\bar{X}	
								3,41	5,00

Tablo 5'da öğrencilerin müzik öğretmenliğinde başarılı olmak için oldukça güdülendikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adayı olarak aldıkları derslerin öğrencileri öğretmenlikte başarılı olabilmek için güdülendiği ve daha sonra alacakları dersleri de öğrenmeye hazır oldukları söylenebilir.

4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğini Özümseme ve İçe Yansıtma İçin Güdülenme Düzeyleri

Tablo-6 Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğini Özümsemesi ve İçeyansıtması İçin Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

ÖZÜMSEME VE İÇE YANSITMA İÇİN GÜDÜLENME	n	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
								191	3,69
								\bar{X}	
								4,25	5,00

Tablo 6'de öğrencilerin % 52.9'unun öğretmenliği özümseme ve içe yansıtma yönelik güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları 3.67 ile 5.00 arasında yer almakta ve olumlu güdülendiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğini özümsemek ve içe yansıtma için yeterli güdülendikleri güdülendiklerini ve gerekli davranışları kazanma yönünde hazır olduklarını göstermektedir.

5. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Dışsal Düzenleyiciler Güdülenme Düzeyleri

Tablo-7 Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğine Dışsal Düzenleyiciler Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

DIŞSAL DÜZENLEYİCİLER	n	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
								79	27,6
	192	3,31	0,90	1,00	5,00	634,67	4	\bar{X} 3,67– 5,00	

Tablo-7’de öğrencilerin müzik öğretmenliğine dışsal güdülenme düzeylerinin kararsızlık gösterdiği, nötr bir güdülenme düzeyini yansıttığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dışsal güdülenme düzeylerinin yeterince olumlu olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni öğretmenliğe toplumun verdiği önemin az olması, ekonomik koşulların yeterli olmaması, hizmet koşullarının güdüleyici bulunmaması gibi nedenler olabilir.

6. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenmesizlik Düzeyleri

Tablo-8 Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğine Güdülenmesizlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

GÜDÜLENMESİZLİK	n	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
								127	66,00
	192	3,64	1,20	1,00	5,00	699,33	4	\bar{X} 4,25– 5,00	

Tablo 8’e göre öğrencilerin öğretmenlik mesleğine güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $X=3,64$ ’tür ve “katılıyorum” kategorisinde yer almaktadır. Öğrencilerin % 49,4’ünün öğretmenlik mesleğine güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları 3,67 ile 5,00 arasında yer almakta ve olumlu güdülediklerini göstermektedir. Güdülenmesizlik düzeyleri düşüktür. Bu durum, verilerin tersten girilmesi nedeniyle öğrencilerin, müzik öğretmenliğine güdülenmesizliklerini, ya da bir diğer ifadeyle güdülediklerini, mesleği icra etmeye yönelik güdülenmiş tavırlar sergilediklerini ve gerekli davranışları kazanma yönünde hazır olduklarını göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin % 63,1’inin genel güdülenme ortalaması 3,43 ile 4,91 arasındadır. Buna göre öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine güdüledikleri ya da güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrenciler genel olarak müzik öğretmenliğine güdülenmiş denebilir. Öğrencilerin güdülenmelerine alt boyutlar açısından bakıldığında; (1) müzik öğretmenliğini bilmeye yönelik içsel olarak yüksek ve tam güdüledikleri, (2) meslekte deneyim için içsel güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu kazanmaya güdüledikleri, (3) başarılı olmak için içsel güdülenme düzeyleri, (4) mesleği özümsemek ve içe yansıtmak için güdüledikleri, (5) güdülenmesiz (amotivasyon) durumda olmadıkları söylenebilir. (6) Bununla birlikte güdülenmenin alt boyutu olarak öğretmenliğe dışsal olarak düşük düzeyde güdülenme göstermektedir.

◆ Özlem Onuk Şenel

Bu araştırmada öğrencilerin içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu; bil-meye, başarmaya ve deneyime yönelik içsel güdülenmenin alt boyutlarında güdülenmeye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada olduğu gibi Yağcı'nın (1999) çalışmasında da öğrencilerin içsel güdülenmeleri yüksek, dışsal güdülenmeleri daha düşüktür. Yağcı'nın araştırmasında olduğu gibi bu araştırmada da öğrencilerin içsel güdülenmeleri dışsal güdülenmelerinden yüksek çıkmıştır. Ayrıca Öztürk'ün (2002) hemşireler üzerine yaptığı çalışmasında da içsel güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüş ayrıca tüm alt boyutlarının güdülenmeyi etkilediği ortaya çıkmıştır (Öztürk, 2002: 163). Her iki araştırma öğrencilerin genel güdülenmelerinin daha çok içsel güdülenme kaynaklı bir güdülenme olduğu dikkati çekmektedirler.

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri, müzik öğretmenliği mesleğinde birtakım önemli sorunlar ve olumsuz koşullar olmasına rağmen öğretmenlik mesleğine güdülenmiş olduklarını gösteren davranışlar içerisinde dirler. Bununla birlikte öğrencilerin bu eğitim sistemi içerisinde yetiştiği ve tüm şartları gözlemlediği düşünülürse, sonuç daha da anlamlı bulunmalıdır. Öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenmiş olma durumu; öğretmenleştirme sürecinde, amaçlara ulaşmada önemli yol alındığının bir göstergesi kabul edilebilir. Öğrenciler ile yapılan bire bir görüşmelerde genel olarak; öğretmenliğe atanamama ve iş bulamamalarının güdülenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmiş olmalarına rağmen öğretmenlik mesleğine yönelik hiç ya da çok az güdülenmeye sahip öğrencinin bulunmaması, dikkati çeken ve üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bununla beraber öğrencilerin mesleğe yönelik güdülenmeleri yüksek gözükse de bunda mümkün olan en kısa sürede bir işe sahip olarak gelir elde etme beklentisinin de önemli bir rol oynayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğretmen maaşları konusunun sıklıkla gündeme gelmesi bu durumu hatırlatmaktadır. Araştırmadaki dışsal güdülenmenin düşük düzeyde sonuçlanması da bu durumu desteklemektedir

Araştırma sonunda geliştirilen bazı öneriler: (a) Müzik öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenmeleri kurumsal ve bölgesel düzeylerde karşılaştırmalı olarak incelenebilir. (b) Müzik öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenmeler ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılabilir. (c) Müzik öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenmelerini etkileyen dışsal (sosyal ve çevresel) etmenler araştırılmalıdır (d) Müzik öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının, onların güdülenmelerinde ve başarılarında önemli bir etmen olduğu göz önünde bulundurularak, öğrencilerin kişisel dosyalarının da olduğu rehberlik hizmetleri müzik eğitimi anabilim dallarında da verilmelidir.

Kaynakça

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., and Tighe, E. M., (1994) "The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations", **Journal of Personality and Social Psychology** 66, no. 5: 950-967.
- Ank, İsmail Alev (1996) **Motivasyon ve Heyecana Giriş**, Çantay Yayınevi, İstanbul
- Bacanlı, Hasan (2002) **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, 5. Baskı, Ankara
- Bozanoğlu, İlhan (2004) "Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdüleme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Cokley, K., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001) "A Psychometrik Investigation of The Academic Motivation Scale Using a United States Sample", **Measurement & Evaluation in Counselling & Development**, Jul 2001, Vol. 34 Issue 2, 109 11
- Colangelo, N., Davis, G.A., Handbook of Gifted Education. (2nd ed.).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior . New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). 'A motivational approach to self: Integration in personality.' In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation: Volume 38. **Perspectives on motivation** Lincoln: University of Nebraska Press. 237-288.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M., (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55, 68-78.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). 'Motivation and education: The self-determination perspective.' **Educational Psychologist**, 26, 325-346.
- Dicintio, M. J., Gee, S. (1999) "Control Is the Key: Unlocking the Motivation of At-risk Students." **Psychology in the Schools** (July)231-237.
- Donohue, T. L., Wong, E. H. (1997) Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students, *Education* 118 (2), 237-243.
- Erden, M., Akman, Y. (1995) **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınları. İstanbul.
- Fiske, Susan T., Taylor, Shelley E., (1985) **Social Cognition**, Second Edition, McGraw-Hill. Newyork.
- Hewstone, M., (1994) Causal Attribution, Blackwell Publishers, Oxford
- Huit (2004) Educational Psychology Interactive: Motivation. Retrieved, <http://chion.valdosta.edu/whuit/col/motivation/motivate.html>.
- Malhotra, Y., Galletta, D., (2003) Role of Commitment and Motivation in Knowledge Management Systems Implementation: Theory, Conceptualization, and Measurement of Antecedents of Success, Hawaii **International Conference on Systems Science**, January, Hawaii.
- Mcclelland, D. C., Steele, R. S. (1972) **Motivation Workshops**: General Learning Press.
- Monzo, L., Rueda, R. (2002). "Apprenticeship for teaching: Professional development issues surrounding the collaborative relationship between teachers and paraeducators". **Teaching & Teacher Education**, 18, 503.

◆ **Özlem Onuk Şenel**

- Onaran, O. (1981) **Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları**, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Öztürk, H. (2002) "Hemşirelerin Motivasyon Düzeyleri ve Performans Düzeyleri" İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (1996). "Motivation in Education Theory", **Research & Applications**, Ch. 3. New Jersey:Prentice-Hall Inc.
- Ray, N. L. (1992) **Motivation in Education** (Report No. SP 034041) NY: Suny Cortland Library. (Eric Document Reproduction Service No Ed349298) Cortland.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (1995) **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2000). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim "Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1994) **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**, (5.baskı) Ankara.
- Vallerand, R. J., Bissonette, R. (1992) "Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study", **Journal of Personality** 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., Vallieres, E.F. (1993). "On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale", **Educational and Psychological Measurement**, 53, 159-172.
- Wehmeyer (1996) Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities (215-236). Baltimore: Paul H. Brookes
- Wehmeyer, M.L., Ketchner, K., & Richards, S. (1995) "Individual and environmental factors related to self-determination of adults with mental retardation". **Journal of Vocational Rehabilitation**.
- Yağcı , F. (1999). "Genel Liselerde Okuyan Öğrencilerin Denetim Odağı ve Güdülenme Düzeyleri ile Öğrenci Seçme Sınavı Başarıları Arasındaki ilişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)", yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

THE RATES OF MOTIVATION DYNAMICS ON MUSIC TEACHING AS A PROFESSION AMONG UNDERGRADUATE LEVEL STUDENTS OF MUSIC EDUCATION

Özlem ONUK ŞENEL*

Abstract

The basal object of this study is to determine “the rates of motivation dynamics”, which has been described with a scale of motivation, on music teaching as a profession. The results of this study are expected to demonstrate the benefits of teacher personalization and its contribution to connected programs.

This study bears a descriptive qualification. The motivation dynamic ratings of undergraduate students of “Gazi University Department of Music Teaching” have been determined via unique formatted and developed “Scale of Motivation through Music Teaching”.

The scale has been administered to “194” undergraduate students, and the statistical analysis of gathered information has been conducted. “(x) for arithmetical average” and “(ss) for coefficient of variation” have been used for determining the scale of the motivation. The results of this study show that the students have been seen so motivated through Music teaching facts: the students have been highly motivated about intended for perception to music teaching; they have high motivation ratings about experience in profession and are also motivated for acquisition; their motivation about success and this kind of effort lead them through achievement motivation; they have been motivated for internalizing the profession; and they were observed to be in a motivated condition. All those could be examined within the framework of subscales.

Key Words: Music teaching, music education, motivation

¹ This study has taken from the Doctorate thesis approved by Gazi University Institute of Educational Sciences

* Assist Prof. Dr., Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Fine arts, Music Teaching Programme

EKOSİSTEM, BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİK VE ÇEVRE SORUNLARI KONULARIYLA İLGİLİ FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETİM TASARIMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Elif ÖZATA YÜCEL *

Muhlis ÖZKAN **

Özet

Bu çalışmada; 2005 fen ve teknoloji programında ve özellikle de “İnsan ve Çevre” ünitesi içerisinde yer alan ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının; hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili öğretmen görüşleri tespit edilerek bu konuların öğretmenler tarafından daha etkili olarak nasıl öğretilebileceği üzerinde durulmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler; 2011 yılı Kasım ve Aralık ayları içerisinde Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan 133 fen ve teknoloji öğretmeninden, 5'li Likert tipinde 32 madde ile 2 açık uçlu sorunun yer aldığı öğretmen görüş formuyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunlarının daha etkili öğretimi için mevcut fen ve teknoloji programında bir kısım değişiklikleri içeren yeni düzenlemeler yapılmasının faydalı olacağını ortaya koymaktadır. Yüksek çevresel farkındalığa ve duyarlılığa sahip bireyler yetiştirmek için, programa yeni hedef ve kazanımlar eklenmeli, ders kitapları güncel bilimsel bilgilere daha çok yer verecek biçimde gözden geçirilmeli ve günlük yaşamdan seçilecek örnekler bolca yer verilmeli, öğrenme ve öğretme ortamı gezi gözlem, deneyler, güncel haberler ve çeşitli görsellerle zenginleştirilmeli, değerlendirmeler de öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirmelidir. Öğrencilerin bu konuları etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleri için doğayla daha fazla iç içe olmaları sağlanmalıdır. Doğayı parça parça değil, bir bütün olarak algılamalarına, herhangi bir yerde meydana gelecek bir olumsuz bir durumun, tüm sistemi etkileyeceğinin kavratılmasına özen gösterilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Çevre Eğitimi, Fen ve Teknoloji programı, öğretmen görüşleri, ekosistem, biyolojik çeşitlilik, çevre sorunları

Giriş

İnsanların doğal koşulları değiştirebilme yeteneği, çevreyi etkilemekte ve değişimlere neden olmaktadır. Her geçen gün doğal yapı biraz daha fazla bozulmakta, havaküre parçacık ve gazlarla zehirli hale, sular ise sıvı, katı atıklarla kullanılmaz duruma gelmektedir. İnsan nüfusundaki artış beraberinde doğal kaynak tüketiminin

* Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

** Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

de artmasına yol açmış ve teknolojinin getirdiği çevresel yükü, çevre sorunları günümüzde ülke sınırlarını aşarak bir dünya sorunu haline gelmiştir. Aşırı tüketim ve bunların çevreye olumsuz etkileri, sadece insan türünü değil diğer türlerin yaşamlarını da olumsuz biçimde etkilemiş ve dolayısıyla biyolojik çeşitliliği tehdit etmeye başlamıştır. Özkan (2008) doğal varlıkların ve yaşama ortamlarının korunması ve iyileştirilmesinde, bütün ülkelerin sorumluluğu olduğunu belirtmiş ve bu nedenle de iktisadi gelişme ve kalkınmayı engelleyecek ya da geciktireceği gerekçeleriyle ertelenmesinin mümkün olmadığını veya veya ikincil derecede öneme sahip bir konu gibi algılanarak değerlendirilemeyeceğini vurgulamıştır. Yine bu çalışmada; çevrenin korunması için; insan-çevre, insan-doğa ilişkilerinde, doğal varlıkların ve yaşam ortamlarının devamlılığını sağlayacak toplumsal değer yargılarının üretilmesi, geliştirilmesi ve kurumsal yapılarla desteklenerek sürekliliğinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Çevre bilincinin oluşturulmasında, çevre eğitiminin özel bir anlamı vardır. Bunun için özellikle erken yaşlardaki çevre eğitimine önem verilmelidir. Ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve ekolojik sorunlar birbirlerinden ayrı düşünülemez. Birindeki değişiklik diğerlerini de etkilemektedir. Çevre eğitiminde, konular birbiri içerisine girmiş olduğundan, bu kavramlar çok dikkatli bir biçimde örentülenmeli ve öğrencinin bilişsel seviyesine uygun şekilde ve yöntemlerle sunulmalıdır. Konular, sadece insan odaklı olarak değerlendirilmemeli, ekosistemi oluşturan tüm öğeler açısından incelenmelidir. Çepel (2006) çevre eğitiminin, öğrencilere çevre ahlakı kazandıracığını, bu sayede birçok ekolojik dengesizliklerin ortaya çıkışının önlenebileceğini ve yaşanılabilir bir çevrenin devamı için, kişisel olarak sorumlu olduğunun bilincine vararak, kendini görevli ve zorunlu hissedeceğini belirtmiştir. Şimşekli (2004) ise çevre eğitiminin esas olarak doğayı ve doğal kaynakları korumaya yönelik olması gerektiğini, bilgi vermenin yanında insanın davranışını da etkilemesi gerektiğini, temel amacının olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve bireylerin sorunların çözümüne etkin katılımını sağlamak olduğunu vurgulamıştır.

İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine verilen çevre eğitiminin ağırlıklı olarak Fen ve Teknoloji programlarında yer aldığı görülmektedir. Çevre bilgisine, bilincine ve duyarlılığına sahip bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunabilmek için bu programların, ekoloji ve çevre sorunları açısından incelenmesi, değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi çok önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde Fen ve Teknoloji programlarının değerlendirilmesine yönelik bir çok çalışmaya rastlanmakla beraber (Kaptan, 2005; Yangın, Dindar, 2007; Buluş Kırıkkaya, 2009; Özata Yücel, 2010; Boyacı, 2010; Küçüköner, 2011), çevre eğitimi açısından incelendiği ve değerlendirildiği az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Tanrıverdi, 2009; Özata Yücel, Özkan, 2011). Tanrıverdi (2009) ilköğretim programlarında yer alan öğrenci kazanımlarının sürdürülebilir çevre eğitiminin gerekliliğiyle hangi oranda örtüştüğünü ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği bir çalışmada, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji programlarını sürdürebilir çevre eğitimi açısından incelemiş ve sonuç olarak ilköğretim programlarında yer alan kazanımların çoğunlukla bilgi edinmeye ve tutum geliştirmeye yönelik kazanımlar olduğu, ancak beceri, anlayış ve değer geliştirme noktasında yetersiz kaldığını belirtmiştir. Özata Yücel vd. (2011) ülkemiz Fen ve Teknoloji Programını çeşitli ülkelerin programlarıyla ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları bakımından karşılaşt-

tır. Buna göre ülkemiz programının genel amaç ve hedeflerinde çevre sorunlarına vurgu yapıldığı ancak biyolojik çeşitlilik ve ekosisteme yeterince değinilmediği görülmektedir. Ülkemiz programıyla karşılaştırılan diğer ülkelere ait programlar arasında ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının organizasyonu ve diğer konular arasına dağılımı bakımından farklar mevcuttur. Ülkemiz programında Finlandiya'da olduğu gibi ayrı bir ders veya İrlanda ve ABD'nin New Jersey Eyaleti fen programında olduğu gibi ayrı öğrenme alanı olmaması, konuların bütünlük içinde ve tüm sınıf seviyelerine düzgün dağıtımının önüne geçmiştir. Finlandiya, Yeni Zelanda ve İrlanda gibi ülkelerin programlarında her konu, yakın çevreden uzak çevreye doğru genişletilerek işlenmektedir. Ülkemiz programında canlıların çeşitliliği ve çevre sorunlarıyla ilgili sadece birkaç kazanımda bu yaklaşım uygulanmış, ancak diğerlerinde bu durum büyük oranda göz ardı edilmiştir.

Özsevgeç ve Artun (2012) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ilköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesinin öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorlukları tespit ederek, etkili çevre eğitimi için, belirlenen zorluklara yönelik çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu çalışmada bu süreçte karşılaşılan başlıca zorlukları; öğrencinin veya öğretmenin üniteye ilgisiz olması, öğretmenlerin üniteye programda belirlenenden daha az zaman ayırmaları, sınıfların kalabalık olması, SBS'de diğer ünitelere oranla daha az soru çıkması, kazanım sayısının az ve sıralamasının karmaşık olması ve kuramsal içeriğin fazla olması şeklinde belirleyerek bunların önüne geçmek için, öğretmen ve öğrencilerin dikkatini çekecek, öğrencilerin de öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinliklere dayalı ve öğrenme hızlarına uygun bir çevre eğitimi programının geliştirilmesini önermişlerdir.

Öğrencilerin çevre kavramlarının öğrenimi sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik olarak alan yazında çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bunların başında kavram yanlışlarıyla ilgili olan çalışmalar gelmektedir (Adeneyi, 1985; Munson, 1994; Griffiths vd., 1985; Brehm, vd., 1986; Palmer, 1999; Özkan vd., 2004; Hogan, 2000). Çalışmalar, öğrencilerin; ekosistemdeki canlılar ve cansız varlıklar arasında etkileşim olmadığı (Adeneyi, 1985) ve ekosistemin sadece canlılardan oluşan bir topluluk olduğu (Brehm, vd., 1986) yönünde yanlışlarının olduğunu ve ayrıca öğrencilerin, ekosistemi oluşturan öğelerden herhangi birindeki değişikliğin tüm sistemi etkileyeceğini kavrayamadıklarını ortaya koymaktadır. Munson (1994) bazı öğrencilerin, ekosistemdeki canlıların meydana gelecek değişimden ancak aralarında bir besin zinciri ilişkisi varsa etkileneneğine inandıklarını belirtmiştir. Griffiths vd. (1985), Hogan (2000) ve Özkan vd.(2004) çalışmalarında bunu destekler sonuçlar ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin ekosistemde canlılar arasında enerji akışı olmadığı yönünde ve besin zincirindeki doğru enerji akışı ile ilgili kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Munson (1994), öğrencilerin farklı türlerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğunu ve her türün ekosistem üzerinde farklı etkileri olduğunu öğrencilerin anlayamadığını belirtmiştir. Palmer (1999) ise öğrencilerin, ekolojik rollerle ilgili olarak "ağaçların rollerinden birinin hayvanların soluduğu oksijeni üretmektir" gibi doğru kabul edileceklerin yanında, "Bakterilerin hiçbir işlevi yoktur, çünkü birçok hayvan onlar yüzünden hasta olur. Kelebeklerin hiçbir işlevi yoktur, sadece etrafta uçurlar." gibi bazı organizmaların ekosistemde hiçbir işlevi olmadığına yönelik yanlış görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Ekolojik rollerle ilgili olarak Özkan vd.

(2004) öğrencilerin, “Ayrıştırıcılar; ölü bitki ve hayvanları yiyerek çevreyi temiz tutarlar, çıplak gözle görülemeyecek kadar küçük olduklarından ekosistemde hiçbir etkileri yoktur.” gibi yanlışlara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Çevre sorunlarıyla ilgili olarak ise Demirbaş ve Pektaş (2009) ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik araştırmalarında, öğrencilerin daha çok çevre kirliliği, hava kirliliği ve atıklardan kaynaklanan çevresel sorunlarının farkında olduklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı ve sıklıkla gördüğü çevre sorunlarına çoğunlukla doğru cevap verdikleri, ancak güncel sorunlardan olan fakat okulda üzerinde yeterince durulmadığı düşünülen sera etkisi, küresel ısınma vb. konularında yanlış cevaplar verdikleri görülmüştür. Aynı araştırmacılar, bu sıkıntıların önüne geçilmesinde proje ve çalışmalar yaptırarak çevre sorunlarına çözüm üretmelerini sağlayacak etkinliklere başvurulmasını, kavram yanlışlarının oluşumunun engellenmesi için öğretimin somutlaştırılması ve daha derinlemesine bilgi verilmesini ve çevre eğitiminin yaygınlaştırılmasını önermişlerdir.

Öğretim programlarının çevre konuları açısından değerlendirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin çevre konularını öğreniminde ve öğretiminde yaşadığı güçlükler ve öğrencilerin çevre kavramlarının öğretimiyle ilgili yaşadığı sorunlarla ilgili çalışmaların yanı sıra, öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri üzerine yapılmış çeşitli çalışmalara da alan yazında rastlanmaktadır. Örneğin, Atasoy ve Ertürk (2008) 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumlarını belirlemek için 1118 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Buna göre öğrenciler, çevre sorunları ve çevre kirliliği, hayvanlar ve bitkiler, enerji kaynakları ve geri dönüşüm, insan çevre ilişkileri, doğal afetler, atmosfer, hidrosfer ve litosfer, ekosistem biyom ve besin zinciri konularından oluşan 33 soruluk testin yarısından azına cevap vererek düşük bir bilişsel başarı göstermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çevresel tutumlarının da yeterli olmadığını ve çevreye yönelik tutum puanı yüksek olan öğrencilerin, çevre bilgi puan ortalamalarının da yüksek olduğunu ortaya koyulmuştur. Gökdere (2005) ise gerçekleştirdiği çalışmada 524 ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisinin çevresel bilgi düzeylerini incelemiştir. Buna göre, öğrencilerin çok az bitki ve hayvan türünü tanıyabildikleri, enerji kaynaklarıyla ilgili güçlükler yaşadıkları ve avcılarının besin zincirine zarar verdiğinin farkında oldukları halde çiftçiler gibi diğer faktörlerin verdiği zararların farkında olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca yaşanan çevrenin, kendi yaşamlarından zengin çevresel materyallerinin ve öğrenme materyallerinin öğrencilerin çevresel bilgileri üzerine etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin çevresel bilgilerinin gelişmesi için, ilköğretim seviyesinde öğretim programlarının içeriklerinin geliştirilmesi gerektiğini, bu bilgilerin sadece kuramsal değil, uygulamaya da yönelik olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin doğanın diğer bileşenlerini de dikkate alacağı, çevrelerinin farkına varacakları stratejiler geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ekolojik sorunların günden güne daha fazla dikkat çekmesi, çevre eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı 2005 Fen ve Teknoloji Programında ve özellikle de “İnsan ve Çevre” ünitesinde yer alan Ekosistem, Biyolojik Çeşitlilik ve Çevre Sorunları konularının; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili görüşlerini tespit ederek, öğrencilerin bu konuların öğretiminde yaşadığı sıkıntıları vurgulamak, konuların daha etkili nasıl işlenebileceğine dair öğretmen görüşlerini belirlemektir. Böylece programın durumu, bu kavramlar bakımından ortaya koyulacak, ilgili konuların daha etkili

nasıl öğretilebileceğine dair öneriler geliştirilecek ve programların çevre eğitimi açısından iyileştirilmesine katkı sağlanmış olacaktır.

2. Yöntem

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu, özellikle Kocaeli ve İstanbul başta olmak üzere ülkemizdeki her bölgeden illerde görev yapan 133 Fen ve Teknoloji Öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme formları; Kocaeli ve İstanbul'daki öğretmenlere bizzat görüşmelerimiz sırasında doldurturulmuş, diğer bölgedeki öğretmenlere ise birebir görüşme imkânı olmadığından elektronik posta aracılığıyla ulaşılmıştır. Geri dönen 133 görüş formununun 86'sı Marmara, 12'si İç Anadolu, 10'u Karadeniz, 10'u Doğu Anadolu, 6'sı Güneydoğu Anadolu, 3'ü Ege ve 3'ü de Akdeniz bölgesinde görev yapmakta olan öğretmenlere aittir. Yalnız 3 öğretmen görev yaptığı bölgeyi belirtmemiştir.

Araştırmaya katılan 133 öğretmenin %51 bayan, %49'u erkektir. Bunların %35'inin 1-5 yıllık, %32'sinin 6-10 yıllık, %11'inin 11-15 yıllık, %11'inin 16-20 yıllık ve %11'inin 21 yıllık ve daha fazla tecrübeye sahip olduğu bildirilmiştir.

İki bölümden oluşan veri toplama aracının, Likert tipi anket maddelerinden oluşan ilk kısmını 133 öğretmenin tamamı doldurmuştur. Veri toplama aracının ikinci kısmını açık uçlu 2 soru oluşturmaktadır. Formu dolduran 133 öğretmenden 30'u ilk açık uçlu soruyu, 20'si ise ikinci açık uçlu soruyu cevapsız bırakmışlardır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Çözümlemesi

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretmen görüş formu kullanılmıştır. Öğretmen görüş formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısmı, mevcut Fen ve Teknoloji programındaki ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunlarının işlenişine ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması amacıyla hazırlanmıştır. Bunun için öğretmenlerin, programı hedef ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinlikleri boyutuyla değerlendirmelerine olanak vermek üzere, 5'li Likert tipi bir anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesinde Tüysüz vd. (2009), Şahin (2008), Kara (2008), Bulut (2006), Özdilek (2006) ve Zeren (2005)'in çalışmalarından faydalanılmıştır. Formun ikinci kısmında ise 2005 Fen ve Teknoloji Programı 7. sınıfta yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesinde öğrencilerin zorlandığı hususlar ve bu ünitenin nasıl daha etkili işlenebileceğine dair görüşlerinin alınması için, iki açık uçlu soru yöneltilmiştir.

5'li Likert tipindeki ilk kısmın değerlendirilmesinde, hiç katılmıyorum (1), çok az katılıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) şeklinde bir puanlama yapılmıştır. Öğretmenlerin boş bıraktıkları maddeler cevapsız olarak değerlendirilmiştir.

Anket eşit aralıklı, 5 seçenek ve 4 aralıktan oluşmaktadır. Bu nedenle $4/5 = 0,8$ formülü uygulanarak, aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Hiç Katılmıyorum (1)	1,00–1,80
Çok az katılıyorum (2)	1,81–2,60
Kısmen katılıyorum (3)	2,61–3,40
Katılıyorum (4)	3,41–4,20
Tamamen Katılıyorum (5)	4,21–5,00

Açık uçlu soruların çözümlenmesinde önce veriler sınıflandırılmış ve ardından aritmetik ortalamaları saptanmıştır.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Ön görüşme formunun hazırlanmasında, programda belirlenen konuların hedef ve kazanımları, içeriği, öğrenme öğretme ve değerlendirme süreçlerinin değerlendirilmesine olanak sağlayacak şekilde, yeteri kadar maddeye yer verilmesine özen gösterilmiştir. Oluşturulan ön görüş formu iki program geliştirme uzmanı ve iki alan uzmanına inceletirilmiş, onlardan gelen eleştiriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmen görüş formu bir ölçek değil anketir. Veriler toplu olarak veya boyut boyut değil, her anket maddesi temelinde değerlendirildiğinden faktör analizine tabi tutulmamıştır.

Ana uygulamanın gerçekleşmesinden 25–35 gün sonra öğretmen görüş formu, ilk uygulamaya katılan toplam 41 fen ve teknoloji öğretmenine tekrar uygulanmıştır. İki uygulamadaki ölçümler arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ilişkili grup t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anketin ilk uygulaması ile ikinci uygulaması arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t = 0,785$ ve $p = 0,437$) ve ancak iki uygulama arasındaki korelasyonun yüksek olduğu belirlenmiştir ($r = 0,877$ ve $p = 0,000$). Bu şekilde hesaplanan tekrar test güvenirliliğine göre, anketin zamana karşı tutarlı olduğunu kanısına varılmıştır. Ayrıca bu sayede öğretmenlerin anket maddelerini okuyarak ve bilinçli bir şekilde doldurduğu da anlaşılmıştır.

8, 12, 17, 18, 19, 23 ve 25'inci maddeler ters işleyen maddelerdir. Bu maddeler düzeltildikten sonra güvenirlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,896; Spearman Brown güvenirlilik katsayısı 0,847 ve Guttman Split Half güvenirlilik katsayıları 0,844 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler veri toplama aracının güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Bulgular

Öğretmenlerin ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının içinde yer aldığı insan ve çevre ünitesinin programdaki durumuyla ilgili görüşlerini almayı amaçlayan öğretmen görüş anketi iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda ünitenin hedef ve kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 5'li Likert tipi 32 maddelik bir anketten oluşmaktadır. İkinci bölümünde ise açık uçlu iki soru yer almaktadır.

3.1. Anket Maddelerinin Analizi

Ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının yer aldığı insan ve çevre ünitesinin hedef ve kazanımlarıyla ilgili öğretmen görüşleri analiz edildi-

ğinde, öğretmenlerin hedef ve kazanımların açık ve anlaşılır olduğu ($\bar{X}=3,67$), öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olduğu ($\bar{X}=3,53$), üniteye ayrılan ders süresi içerisinde öğrenciye kazandırılabilirdiği ($\bar{X}=3,47$) ve fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkileri anlama becerisi kazandırdığı ($\bar{X}=3,54$) yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencide çevresel farkındalık ve duyarlılık geliştirmek için yeterliliğine ($\bar{X}=3,01$) ise orta derecede katıldıkları görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Hedef ve Kazanımlarla İlgili Öğretmen Görüşleri

Anket Maddeleri	N	\bar{X}	SS
1. Açık ve anlaşılırdır.	133	3,67	0,756
2. Öğrencilerin hazır-bulunmuşluk seviyelerine uygundur.	133	3,53	0,822
3. Üniteye ayrılan ders süresi içerisinde öğrenciye kazandırılabilir.	132	3,47	0,953
4. Öğrencilerde çevresel farkındalık ve duyarlılık geliştirmek için yeterlidir.	133	3,01	0,892
5. Fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkileri anlama becerisi kazandırmaktadır	130	3,45	0,873

Öğretmenlerin insan ve çevre ünitesinin içeriğine yönelik görüşlerinin alındığı ters işleyen 8. ve 12. maddeleri incelediğimizde öğretmenlerin mevcut içeriğin güncel bilimsel bilgilere göre gözden geçirilmesi ($\bar{X}=3,64$) ve günlük hayattan örneklerle zenginleştirilmesi gerektiğine ($\bar{X}=4,11$) katıldıkları, konu içeriğinin öğrencilerde merak ve araştırma isteği uyandırmasına ($\bar{X}=3,10$) ve içerikte yer alan kavram, tanım ve açıklamalar bakımından yeterliliğine ($\bar{X}=3,11$) ise kısmen katıldıkları görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2. İçerikle İlgili Öğretmen Görüşleri

Anket Maddeleri	N	\bar{X}	SS
6. Ünitenin amaç ve kazanımlarıyla uyumludur.	132	3,71	0,843
7. Öğrencilerde merak ve araştırma isteği uyandırmaktadır.	133	3,10	0,815
8. Güncel bilimsel bilgilere göre gözden geçirilerek yeniden düzenlenmelidir.	132	3,64	1,092
9. Dil ve anlatım bakımından öğrencilerce kolaylıkla anlaşılabilir.	132	3,60	0,790
10. Basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir.	133	3,62	0,859
11. Kavram, tanım ve açıklamalar bakımından yeterlidir.	133	3,31	0,906
12. Günlük hayattan örneklerle zenginleştirilmelidir.	133	4,11	0,908

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin ünite içeriğinin amaç ve kazanımlarla uyumlu olduğuna ($\bar{X}=3,71$), dil ve anlatım bakımından öğrencilerce kolaylıkla anlaşılacağına ($\bar{X}=3,60$) ve içeriğin basitten karmaşığa göre düzenlendiğine ($\bar{X}=3,62$) katıldıkları görülmektedir.

Tablo 3. Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Anket Maddeleri	N	\bar{X}	SS
13. Ünitinin amaç, kazanım ve içeriğiyle örtüşmektedir.	133	3,55	0,743
14. Öğrencilerin istenilen becerileri kazanmalarını sağlamaktadır.	133	3,30	0,769
15. Öğrenciler için eğlenceli ve zevklidir.	133	3,28	0,948
16. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaktadır.	133	3,24	0,939
17. Deneyler bakımından zenginleştirilmelidir.	133	3,83	1,048
18. Gezi ve gözlemler bakımından zenginleştirilmelidir.	131	4,28	0,897
19. Farklı öğrenme stilleri olan öğrencilere hitap edecek şekilde çeşitlendirilmelidir.	133	4,21	0,883
20. Öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlar.	133	3,57	0,055
21. Öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye sevk etmektedir.	132	3,17	0,878
22. Öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya sevk etmektedir.	133	2,98	0,985
23. Kalabalık sınıflarda etkili uygulanamamaktadır.	130	3,92	1,114
24. Kolayca ulaşılabilen materyallerle gerçekleştirilebilir.	133	3,50	1,105
25. Zaman sıkıntısı nedeniyle etkili uygulanamamaktadır.	133	3,31	1,169
26. Öğrencilerin çevreleriyle (aile-okul-toplum) etkileşim halinde olmalarını sağlamaktadır.	132	3,04	0,911

Öğrenme ve öğretme etkinlikleriyle ilgili öğretmen görüşleri Tablo 3'de görülmektedir. Öğretmenler bu maddelerden, gezi ve gözlem bakımından ünitenin zenginleştirilmesi ($\bar{X}=4,28$) ve farklı öğrenme tarzları olan öğrencilere hitap edecek şekilde çeşitlendirilmesi gerektiği ($\bar{X}=4,21$) ile ilgili maddelere tamamen katıldıklarını; deneyler bakımından zenginleştirilmesi ($\bar{X}=3,83$) ve kalabalık sınıflarda uygulama güçlüğü yaşanmasıyla ($\bar{X}=3,92$) ilgili anket maddelerine ise katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin mevcut etkinliklerin ünitenin amaç, kazanım ve içeriğiyle örtüştüğüne ($\bar{X}=3,55$), öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağladığına ($\bar{X}=3,57$) ve kolayca ulaşılabilen materyallerle gerçekleştirilebileceğine ($\bar{X}=3,50$) katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinde mevcut programdaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilere istenilen becerilerin kazandırılmasını sağlaması ($\bar{X}=3,30$), etkinliklerin zevkli ve eğlenceli bulunması ($\bar{X}=3,28$), derse katılımı sağlaması ($\bar{X}=3,24$), araştırmaya, sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye sevk etmesi ($\bar{X}=3,17$), iş birliği içerisinde çalışmasını sağlaması, zaman sıkıntısı nedeniyle etkili uygulanamaması ($\bar{X}=3,31$) ve çevreleriyle (aile-okul-toplum) etkileşim halinde olmalarını sağlaması ($\bar{X}=3,04$) ile ilgili anket maddelerine kısmen katıldıkları görülmektedir (Tablo 3).

Öğretmenlerin insan ve çevre ünitesinde yer alan değerlendirme etkinlikleriyle ilgili görüşleri Tablo 4'de görülmektedir. Buna göre öğretmenler değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin seviyelerine uygunluğuna ($\bar{X}=3,59$) katılmaktadırlar.

Tablo 4. Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Anket Maddeleri	N	\bar{X}	SS
27. Öğrencilerdeki gelişim farklılıklarını açıkça ortaya çıkartmaktadır.	132	2,79	0,739
28. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tam olarak ortaya koymaktadır.	133	2,80	0,805
29. Sadece ürünü değil öğrenme sürecini de değerlendirmeyi sağlamaktadır.	133	3,02	0,883
30. Yeteri kadar değerlendirme sorusu içermektedir.	133	2,77	0,968
31. Öğrencilerin sınıf seviyelerine uygundur.	131	3,59	0,952
32. Öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltmektedir.	129	3,04	0,870

Diğer tüm maddelere ise kısmen katılmaktadırlar. Bu maddeler, öğrencilerin gelişim farklılıklarını ($\bar{X} = 2,79$) ve öğrenme eksikliklerini ($\bar{X} = 2,80$) tam olarak ortaya çıkardığı, süreç değerlendirmeye yönelik oldukları ($\bar{X} = 3,02$), yeterli değerlendirme sorusu içermesi ($\bar{X} = 2,77$) ve öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yöneltmesi ($\bar{X} = 3,04$) ile ilgili anket maddeleridir (Tablo 4).

3.2. Açık Uçlu Soruların Analizi

Öğretmen görüş anketinde yer alan ilk açık uçlu soru “İnsan ve Çevre ünitesi içerisinde yer alan ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının öğreniminde öğrencilerin yaşadığı güçlükler nelerdir?” sorusudur.

Araştırmaya katılan 133 öğretmenden bu soruyu cevaplandıran 103’ünden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin iki ayrı bakış açısıyla bu soruyu cevap vermiş oldukları anlaşılmaktadır. İlki konunun öğreniminde yaşanan sorunların temel nedenlerini, ikinci ise öğrencilerin konunun öğreniminde yaşadığı kavramsal güçlüklerdir. 103 öğretmenden 58 öğretmenin görüşleri sadece ilk tema içerisinde, 32 öğretmenin görüşleri sadece ikinci tema içerisinde, 13 öğretmenin görüşleri ise her iki tema içerisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Konun Öğreniminde Yaşanan Sorunların Temel Nedenleri

	f	%
Açıklama, örnek, materyal ve etkinliklerdeki eksiklikler	24	33,80
Gezi-Gözlem ve yaşayarak öğrenme imkanın sınırlı oluşu/Ezbere kayma	19	26,76
Zaman sıkıntısı (konu ilk ünitelere kaydırılmalı/konu başka sınıfa kaydırılmalı)	16	22,54
Şehir merkezlerinde yaşamak/Doğal çevreden kopuk olmak	11	15,49
Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yeterli olmayışı	8	11,27
Konunun ilgi çekici olmaması/öğrencilerce basite alınması	6	8,45

Görüşleri ilk tema içerisinde değerlendirilen 71 öğretmen, konunun öğreniminde yaşanan sorunların temel nedenlerine değinmiştir. Katılımcılar öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin; açıklama, örnek, materyal ve etkinliklerdeki eksikliklerden (%34), gezi-gözlem ve yaşayarak öğrenme imkânının sınırlı oluşundan (% 27), konunun yıl sonunda işlenen bir ünite olmasından (% 23) kaynaklanmakta olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin şehir merkezlerinde, doğal çevreden kopuk olarak yaşamaları (% 15,49), öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yeterli olmaması ve konunun öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmaması veya basite alınması (% 8,45) da konunun öğretiminde yaşanan sorunların temel nedenleri arasındadır (Tablo 5).

45 öğretmenin görüşleri ikinci tema içerisinde değerlendirilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin % 36'sı kavramların birbirine karıştırmakta olduğunu, % 16'sı öğrenilenlerin tutuma dönüşmemesi/kalıcı olmaması ve besin zinciri/besin ağı kavramlarında zorlanmakta olduğunu ve % 9'u da öğrencilerin bütüncül düşünememekte olduklarını bildirmişlerdir (Tablo 6).

Tablo 6. Öğrencilerin Konunun Öğreniminde Yaşadığı Kavramsal Sıkıntılar

	f	%
Kavramların birbirine karışması	16	35,56
Öğrenilenlerin davranışa yansıtılmaması/kalıcı olmaması	7	15,56
Besin zinciri/besin ağı	7	15,56
Geniş çaplı/Bütüncül düşünememek	4	8,89
Biyolojik çeşitlilik	3	6,67
Ekosistem ve özellikleri	3	6,67
Çevre kirliliğinin etkileri	2	4,44
Tür içindeki farklılaşmalar	2	4,44
Endemik ve soyu tükenmiş canlıların karıştırılması	2	4,44
Popülasyon	1	2,22

Öğretmen görüş anketinde yer alan ikinci açık uçlu soru "Ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının etkili öğretimi için sizce hangi yöntem, teknik ve araç-gereçler daha uygundur?" sorusudur.

Bu soruyu araştırmaya katılan 133 öğretmenden 113'ü cevap vermiştir. Verilerin iki tema altında toplandığı görülmektedir. İlk tema, öğretmenlerce en uygun görülen öğretim yöntem ve teknikleri, ikinci tema da ise öğretim materyallerinin neler olduğunu. 113 öğretmenden 53'ünün cevapları sadece birinci temada, 13'ünün ki sadece ikinci temada, 47'sinin ki ise hem birinci ve hem de ikinci temada değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Uygun Görülen Öğretim Yöntem ve Teknikleri

	f	%
Gezi-gözlem-inceleme/Deney yapma	70	70,0
Araştırmalar ve Proje Görevleri	25	25,0
Poster/Model oluşturma	13	13,0
artışma/Beyin fırtınası	11	11,0
Drama	11	11,0
Problem çözme/Örnek Olay	4	4,0
Soru-cevap	4	4,0
Uzmanlarla görüşmeler	4	4,0
Kavram haritası oluşturma	2	2,0

Cevapları birinci temada değerlendirilen 100 öğretmenin 70'i, konuya en uygun yöntem ve tekniklerin; gezi-gözlem-inceleme/deney yapma, 25'i araştırma ve proje görevleri, 13'ü de poster/model oluşturma olduğu alt temasında birleşmişlerdir (Tablo 7).

Tablo 8. Uygun Görülen Öğretim Materyalleri

	f	%
Çeşitli görseller (resim, video, belgesel, animasyon, vb.)	58	96,67
Hikaye/Okuma parçası	2	3,33
Güncel medya haberleri (gazete, tv haberleri, vb.)	3	5,0
Evcil hayvan beslemek/Bitki yetiştirmek	3	5,0
Okullarda hobi bahçeleri oluşturmak	1	1,67

İkinci tema olarak belirlenen en etkili öğretim materyalleriyle ilgili 60 öğretmen görüş bildirmiştir (Tablo 8). Buna göre resim, video, belgesel, animasyon gibi çeşitli görsellerin kullanılması öğretmenlerce en uygun görülen (% 96,67) öğretim materyalleridir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmaya katılan öğretmenlerin; ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunlarına ilişkin, hedef ve kazanımların; fen ve teknoloji programında açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmekte olduğu görüşüne katılmakta ($\bar{X} = 3,67$) oldukları görülmektedir. Ancak alan yazında bu kavramlarla ilgili bazı farklı tespitlerin yapılmış olduğu dikkat çekmektedir. Gökdere (2005), etkili çevre eğitiminin önündeki engellerden birinin, programların hazırlanmasında, hedef ve ilkelerdeki açıklamaların yetersiz ve tutarsız olduğunu bildirirken, Özsevgeç vd. (2012) kazanım sayısının az ve sıralamasının karmaşık olduğunu, Özata Yücel vd. (2011) ise ekosistem ve biyolojik çeşitlilikle ilgili hedeflerin diğer ülkelere oranla az olduğunu ileri sürmektedirler. Bu çelişkili veri akışının, araştırmaların örneklemi teşkil eden öğretmenlerin, ünitenin hedef ve kazanımları hakkında yeterli bilgilerinin olmamasından, konuyu yeterince bilmediklerinden veya irdelemediklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durumun ayrıca sorgulanması gerektiği kanısındayız. Öğretmenler, hedef ve kazanımların öğrenci hazır-bulunmuşluk düzeyine uygunluğuna ($\bar{X} = 3,53$), üniteye ayrılan sürenin yeterliliğine ($\bar{X} = 3,47$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Hedef ve kazanımların fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkileri anlama becerisi kazandırdığına katılmakta ($\bar{X} = 3,45$), çevresel farkındalık ve duyarlılık geliştirdiğine ise kısmen katılmaktadırlar ($\bar{X} = 3,01$). Tanrıverdi (2009) tarafından yapılan bir araştırmada benzer şekilde ilköğretim programlarını, öğrencilerde daha ziyade bilgi ve tutum kazandırmaya yönlendirdiğini, beceri, anlayış ve değer geliştirmede yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler içeriğin, ünitenin amaç ve kazanımlarıyla uyumluluğuna ($\bar{X} = 3,71$), dil ve anlatım bakımından öğrencilerin anlayacağı düzeyde olmasına ($\bar{X} = 3,60$) ve basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş olduğuna ($\bar{X} = 3,62$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlere göre mevcut içerik, güncel bilimsel bilgilere göre yeniden gözden geçirilmeli ($\bar{X} = 3,64$) ve günlük hayattan örneklerle zenginleştirilmelidir ($\bar{X} = 4,11$). Bunun yanında içerik, öğrencilerde kısmen merak ve araştırma isteği uyandırmakta ($\bar{X} = 3,10$) ve içerikteki kavram, tanım ve açıklamalar da kısmen yeterlidir ($\bar{X} = 3,31$). Demirbaş vd. (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin çevre sorunlarıyla ilgili günlük hayatta sık karşılaştıkları sorulara doğru cevap verirken, diğer sorunlarda zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu durum da mevcut içeriğin, ihtiyaç duyulan bilimsel bilgiler bakımından gözden geçirilerek yeniden düzen-

lenmesinin faydalı olacağını desteklemektedir. Gökdere (2005) de öğrencilerin çevre konularıyla ilgili bilişsel bilgilerinin gelişmesi için, öğretim programlarının içeriklerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenler ders kitabında yer alan mevcut etkinliklerin, ünitenin amaç ve kazanımlarıyla uyumlu olduğuna ($\bar{X} = 3,55$), öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlamakta olduğuna ($\bar{X} = 3,51$) ve kolayca ulaşılabilen materyallerle gerçekleştirilebildiğine ($\bar{X} = 3,50$) katılmaktadırlar. Ancak öğrenme etkinlikleri istenilen becerilerin kazandırılmasını tam olarak sağlayamamakta ($\bar{X} = 3,30$), öğrencilerce kısmen eğlenceli ($\bar{X} = 3,28$) bulunmakta, öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye ($\bar{X} = 3,17$) ve işbirliği içinde çalışmaya ($\bar{X} = 2,98$) kısmen yönlendirebilmekte, çevreleriyle etkileşim halinde olmalarını ($\bar{X} = 3,04$) ise tam olarak sağlayamamaktadır. Aguirre-Bielschowsky, Freeman ve Vass (2012) da yaptıkları çalışmada öğrencilerin doğayla yeteri kadar etkileşimde olmadıklarını ve bu durumun çevresel kavramların geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, ekosistem, çevre sorunları ve biyolojik çeşitlilik konularıyla ilgili etkinliklerin; gezi gözlemler ($\bar{X} = 4,28$) ve deneyler bakımından ($\bar{X} = 3,83$) zenginleştirilmesi ve farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencilere hitap edecek şekilde çeşitlendirilmesi ($\bar{X} = 4,21$) gerektiğine ve kalabalık sınıflarda etkinliklerin uygulanamadığına ($\bar{X} = 3,92$) tamamen katılmaktadırlar. Erdoğan ve Uşak (2009)'da çalışmalarında okulda çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmekle beraber bunların, çevresel farkındalık ve duyarlılığı geliştirmek için yeterli olmadığını vurgulamışlardır.

Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine uygundur ($\bar{X} = 3,59$). Ancak öğrencilerin gelişim farklılıkları ($\bar{X} = 2,79$) ve öğrenme eksikliklerini ($\bar{X} = 2,80$), öğrenme sürecini değerlendirmeyi ($\bar{X} = 3,02$), öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirmeyi ($\bar{X} = 3,04$) tam olarak sağlayamamaktadır.

Öğretmen görüşlerinin incelenmesi ile ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının öğretiminde öğrencilerin yaşadığı güçlükler ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar şöyledir:

Öğrencilerin bu konuları öğrenmede yaşadığı sorunların temel nedenleri olarak; konuyla ilgili açıklama, örnek, materyal ve etkinliklerdeki eksiklikler (% 33,8), gezi-gözlem ve yaşayarak öğrenme imkanının sınırlı oluşu (% 26,8), konuların dönem sonuna kayması ve bu ünite için gerekli olan zamanın diğer üniteler için kullanılması (% 22,5), şehirlerde yaşayan çocukların doğal yaşamdan kopuk olmaları (% 15,5), hazır bulunuşlukla ilgili eksiklikler (% 11,3), konunun öğrencilerce basite alınması (% 8,5) olduğu görülmüştür.

Kavramsal sıkıntılar ise; öğrencilerin kavramları birbirine karıştırması (% 35,6), öğrenilenlerin tutuma yansımaması veya kalıcı olmaması (% 15,6), besin zinciri/besin ağı (% 15,6), bütüncül düşünememeleri (% 8,9), ekosistem ve özellikleri (% 6,7), biyolojik çeşitlilik (% 6,7), tür içindeki farklılaşmalar (% 4,5), çevre kirliliğinin etkileri (% 4,4), endemik ve soyu tükenmiş canlıların karıştırılması (% 4,4), popülasyon (% 2,2) olarak sıralanabilir.

Belirlenen konuların öğretiminde hangi yöntem, teknik ve araç-gereçlerin daha uygun olduğuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

En uygun öğretim yöntem ve teknikleri olarak, gezi-gözlem, inceleme, deney yapma (% 70), araştırma ve proje görevleri (% 25), poster veya model oluşturma (% 13), tartışma/beyin fırtınası (% 11), drama (% 11), problem çözme/örnek olay (% 4), soru-cevap (% 4), kavram haritası oluşturma (% 2) ve uzmanlarla görüşmeler (% 4) olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerce konuların öğretimi için en uygun materyaller ise çeşitli görseller (resim, video, belgesel, animasyon, vb.) (% 96,7), gazete, televizyon haberleri gibi güncel basın yayın haberleri (% 5), evcil hayvan beslemek/bitki yetiştirmek (% 5) olduğu ortaya koyulmuştur.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, anket maddelerinden ve açık uçlu sorulardan elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir.

Öğretmenler anket maddelerinden, mevcut içeriğin güncel bilimsel bilgilere göre yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine ($\bar{X} = 3,64$) ve kavram, tanım ve açıklamaların yeterliliğine ($\bar{X} = 3,31$) kısmen katılmışlardır. Bu bulguya paralel olarak açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda öğretmenlerin %33,8'i öğrencilerin bu konuları öğrenirken güçlük yaşamasının temel nedenleri içerisinde açıklama, örnek, materyal ve etkinliklerde eksiklikleri göstermişlerdir. Programa yöneltilen bu eleştiriler, öğretmenlerce açık uçlu sorularda belirtilen kavramların birbirine karıştırılması, bütüncül düşünememek gibi kavramsal sıkıntuların doğmasına neden oluyor olabilir.

Anket maddelerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin programda ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, istenilen becerileri tam olarak kazandırabilmesine ($\bar{X} = 3,30$), öğrencilerce eğlenceli bulunmasına ($\bar{X} = 3,28$) kısmen katıldığını göstermektedir. Benzer bulgular açık uçlu sorulara verilen cevaplarda da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin % 15,56'sı öğrencilerin, öğrendiklerini davranışa yansıtmadığını, öğrendiklerinin kalıcı olmadığını belirtmişlerdir.

Anketten elde edilen verilere göre öğretmenler, etkinliklerin gezi-gözlem ile deneyler bakımında zenginleştirilmesi gerektiğini ($\bar{X}=3,83$) düşünmektedir. Bununla ilişkili olarak, açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda, konun öğreniminde yaşanan sorunların temel nedenleri içerisinde, öğretmenlerin %26,8'i gezi-gözlem ve yaşayarak öğrenme imkanının sınırlı oluşunun ve ezberle kaymanın yer aldığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler anketten elde edilen verilerde, mevcut etkinliklerin öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye sevk edebilmesine ($\bar{X} = 3,17$) kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu açık uçlu sorularda öğretmenlerin % 8,9'unun belirttiği, öğrencilerin konuyu geniş çaplı ve bütüncül düşünememeleri sıkıntısını doğurabilir.

Araştırmada anket maddelerinden ve açık uçlu sonuçlardan elde edilen bulgular yukarıda görüldüğü gibi çoğunlukla birbirini destekler niteliktedir. Ancak üniteye ayrılan sürenin yeterliliği ile ilgili bulgular birbiriyle çelişmektedir. Öğretmenlerin ankete verdiği cevaplar incelendiğinde, hedef ve kazanımların üniteye ayrılan süre içerisinde gerçekleştirilebilirliğine ($\bar{X} = 3,47$) katıldıklarını belirttikleri görülmektedir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde ise, görüş bildiren öğretmenlerin %22,5'inin ünitenin dönem sonunda yer alması ve bu ünite için gerekli olan zamanın diğer üniteler için kullanılmasının konuların etkili öğretimindeki sorunlar-

dan olarak gösterilmiştir. Özsevgeç vd. (2012) öğretmenlerin, üniteye programda ayrılan süreden daha az zaman ayırdıklarını belirlemiştir. Erdoğan ve Uşak (2009) ise çalışmalarında, öğretmenlerin konunun tüm içeriğinin uygulanabilmesi için gerekli zamanın olmadığını, bu nedenle sadece teorik kısımları öğrettikleri ile ilgili öğretmen görüşünü paylaşmışlardır. Anket maddelerinden, açık uçlu sorulardan elde edilen ve alan yazında karşılaşılan bu farklı sonuçlar, öğretmenlerin çevre konularına verdikleri değer ve önemle ilgili olabilir. Bu durum ayrı bir araştırmada incelenebilir.

Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunlarının daha etkili öğretimi için mevcut fen ve teknoloji programında düzenlemeler ve geliştirmelerin faydalı olacağını ortaya koymaktadır. Alan yazında da bunu destekler çalışmalar mevcuttur (Özsevgeç vd., 2012; Özata Yücel vd., 2011; Demirbaş vd., 2009; Atasoy vd., 2008). Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler daha etkili bir çevre eğitiminin gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır:

1. Öğretmen görüşleri programın orta düzeyde çevresel farkındalık ve duyarlılık geliştirdiğini ortaya koymuştur. Çevre eğitiminin temel amaçlarından birinin yüksek çevresel farkındalık ve duyarlılığa sahip bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, programlara bunun tam sağlanmasına katkı sağlayacak yeni hedef ve kazanımlar eklenmesinde yarar vardır.

2. Fen ve teknoloji programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının ve kaynak kitapların çevresel bilgi açısından, güncel bilimsel bilgilere daha çok yer verecek biçimde gözden geçirilmesi ve günlük yaşamdan seçilecek örneklerle zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Tanım ve açıklamalar, anlaşılır ve açık olmalıdır.

3. Öğrencilerin zorlandığı kavramlar olarak belirtilen besin zinciri/besin ağı, ekosistem, biyolojik çeşitlilik, çevre kirliliğinin etkileri, vb. konular üzerinde hassasiyetle durulmalı, açıklamalarda mutlaka örneklerle yer verilmelidir. En önemli nokta, doğayı parça parça değil, bir bütün olarak algılamalarına, herhangi bir yerde meydana gelecek olumsuz bir durumun tüm sistemi etkileyeceği ve sonunda tüm sisteme zarar vereceğini kavramalarına büyük özen gösterilmelidir.

4. Malzeme eksikliğinden dolayı, çevresel etkinliklerin gerçekleştirilememesinin etkili çevre eğitiminin önündeki engellerden biri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun önüne geçmek için öğretmenlere bol ve çeşitli materyallerin sağlanacağı önlemler alınmalıdır. Bu materyallerin haber bültenlerinde yer alan çevre haberleri, kısa belgeseller gibi günlük yaşamın içinden olması, öğrencilerin gerçek yaşamı, çevresel sorunları ve öğrendiklerini yaşama geçirmenin ne kadar önemli olduğunu kavramalarını sağlayabilir. Bu sayede öğrenilenlerin tutuma yansımadaki sıkıntıların da önüne geçilmiş olacaktır. Bu materyaller ders kitaplarıyla birlikte bir CD şeklinde veya internet ortamında oluşturulacak siteler aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılabilir.

5. Öğrenme ve öğretme ortamı gezi gözlem, deneyler, güncel medya haberleri ve çeşitli görsellerle zenginleştirilmeli, bu sayede öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantı kurmaları kolaylaştırılmalı ve çevreyle etkileşime geçmeleri sağlanmalıdır. Demirbaş vd. (2009) projeler yaptırmanın ve somut materyaller kullanılmasının çevre

eğitiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında (Gökdere, 2005) bilimsel içerik geliştirilirken, bu bilgilerin kuramsal olarak değil, etkileşimli ve uygulamaya yönelik olması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece çevre eğitiminin, farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencilere hitap edebilecek düzeye ulaşması mümkün olacaktır. Ayrıca öğrencileri işbirliğine, sorgulamaya ve eleştirel düşünceye yönlendirebilmesi gerekmektedir. En önemlisi öğrencilerin bu etkinlikleri yaparken zevk almalarının sağlanmasıdır.

6. Öğrencilerin bu konuları öğrenmedeki temel sıkıntılarının önüne geçmek için, doğayla daha fazla iç içe olmalarını ve doğayı tanımalarını sağlayacak etkinliklere bolca yer verilmelidir. Özellikle okulun yakın çevresi, okul bahçesi, hatta sınıf pencerelerinden bile çevreyi inceleyerek yapılabilecek gözlemler olduğunun unutulmaması gerekmektedir.

7. Öğretmenler tarafından yapılacak değerlendirmeler belirli bir sürece yayılarak yapılmalı, öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirecek şekilde planlanmalıdır. Bu sayede, öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve gelişimsel farklılıklarının daha açık bir şekilde ortaya koyulması mümkün olacaktır.

8. Programda yer alan ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının öğrencilerce ne kadar etkin öğrenildiğinin ve bunun ne düzeyde tutum ve davranışa yansıtıldığının belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

9. Hangi yöntem ve tekniklerin çevre eğitiminde etkili olduğunu belirlemeye ve etkili çevre öğretim tasarımları geliştirilmelidir.

10. Farklı ülkelerin programlarında bu konuların, hangi düzeyde işlenmekte olduğunun dikkate alınması gerekmektedir.

Kaynakça

- Adeneyi, E.O. (1985). "Misconceptions of Selected Ecological Concepts Held by Some Nigerian Students", **Journal of Biological Education**, 19, S. 4, ss. 311-316.
- Aguirre-Bielschowsky - Ikerne, Freeman – Claire, Vass - Eva (2012). *Influences on children's environmental cognition: a comparative analysis of New Zealand and Mexico*, **Environmental Education Research**, 18, S.1, ss. 91-115. Erişim Tarihi: 06.02.2013.<http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2011.582093>
- Atasoy, Emin - Ertürk, Hasan (2008). "İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması", **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, S. 1, ss. 105-122.
- Boyacı, Kaderim (2010). **2005 İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Programın Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Brehm, Shirley – Anderson, Charles W – DuBay, Joann (1986). **Ecology: A Teaching Module. Occasional Paper No. 94**, The Institute for Research on Teaching. Michigan State University, East Lansing, MI. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED273445.pdf> Erişim Tarihi 27.05.2011
- Buluş Kırkkaya, Esmâ (2009). "İlköğretim Okullarındaki Fen Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Programına İlişkin Görüşleri", **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 6, S. 1, ss. 133-148. <http://www.tused.org/> Erişim Tarihi 08.04.2012.
- Bulut, İlhami (2006). **İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**, Fırat Üniveristesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.
- Çepel, Necmettin (2006). **Ekoloji, Doğal Yaşam Dünyaları ve İnsan**, Palme Yayıncılık, Ankara.
- Demirbaş, Murat – Pektaş, Hüseyin Miraç (2009). "İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Sorunu ile İlişkili Temel Kavramları Gerçekleştirme Düzeyleri". **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)**, 3, S. 2, ss. 195–211. http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/7/EFMED_FBE139.pdf. Erişim Tarihi: 03.07.2012
- Erdoğan, Mehmet- Bahar, Mehmet (2009). "Curricular And Extra-Curricular Activities to Develop The Environmental Awareness of Young Students: A Case From Turkey". **Educational Sciences**, 11, S.11, SS. 73-86.
- Gökdere, Murat (2005). *A study on Environmental Knowledge Level of Primary Students in Science Education*, **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, 6, S.2, artical 5. http://www.ied.edu.hk/apfslt/download/v6_issue2_files/gokdere.pdf Erişim Tarihi: 04.07.2012.
- Griffiths, Alan K. – Grant, Bette A.C. (1985). "High School Students' Understanding of Food Webs: Identification of a Learning Hierarchy and Related Misconceptions". **Journal of Research in Science Teaching**, 22, S. 5, ss. 421-436.
- Hogan, Kathleen (2000). "Assessing students' systems reasoning in ecology", **Journal of Biological Education**, 35, S.1, ss.22-28. Erişim Tarihi: 27.05.2011, <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2000.9655731>
- Kaptan, Fitnat (2005). "Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla ilgili Değerlendirme", **Yeni İlköğretim Programları Değerlendirme Sempozyumu Kongre Kitapçığı**, 14-16 Kasım 2005, Kayseri, ss. 283-298.
- Kara, Serpil (2008). **İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Fen ve Teknoloji Dersi Öğretimi Yapan Öğretmenlerin Yeni 2005 Yılı Fen ve Teknoloji Programının Uygulanmasıyla İlgili Görüş ve Değerlendirmeleri (Afyonkarahisar İl Örneği)**. Afyon Kocatepe Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyonkarahisar.

◆ Elif Özata Yücel / Muhlis Özkan

- Karasar, Niyazi (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı)**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçüköner, Yunus (2011). "2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Gözüyle Çözüm Önerileri". **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, S.2, ss.11-37.
- Munson, H. Bruce (1994). "Ecological Misconceptions". **Journal of Environmental Education**, 25, S.4, ss.30-34.
- Özata Yücel, Elif (2010). "2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji Programının Hedefler ve İçerik Açısından Farklı Ülkelerin Programlarıyla Karşılaştırılması". **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XXIII, S.1), ss.293-310.
- Özata Yücel, Elif – Özkan, Muhlis (2011). "Comparison of 2005 Turkish Science and Technology Curriculum with the Science Curricula of Different Countries in Terms of the Subject of Ecosystem, Biological Diversity and Environmental Problems", **Abstract Book of World Conference on New Trends in Science Education (WCNTSE)**, Kuşadası, Aydın, ss. 179.
- Özdilek, Zehra (2006). **İlköğretim Fen Bilgisi Dersindeki Maddenin İç Yapısına Yolculuk Ünitesinin Yeniden Düzenlenmesi ve Öğretim Tasarımı**. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bursa.
- Özkan, Muhlis (2008). **Doğal Kaynakların Korunmasına Yönelik İlkeler ve v Bazı Öneriler**. Uludağ Milli Parkı, Bursa ve Çevresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi-III Sonuç Raporu. Proje No: 108B027, ss.30-36, Bursa.
- Özkan, Özlem – Tekkaya, Ceren – Geban, Ömer (2004). "Facilitating Conceptual Change in Students' Understanding of Ecological Concepts". **Journal of Science Education and Technology**, 13, S.1, ss.95-105 . Erişim Tarihi: 29.04.2011 <http://www.springerlink.com/content/w161q66177814451/full-text.pdf>
- Özsevgeç, Tuncay - Artun, Hüseyin (2012). "İnsan ve Çevre" Ünitesinin Öğretiminde Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar", **X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Tam Metinleri**. Niğde Üniversitesi, Niğde. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/tam_metin.htm , Erişim Tarihi: 10.07.2012.
- Palmer, David H. (1999). "Exploring the Link Between Students' Scientific and Nonscientific Conceptions". **Science Education**, 83, S.6, ss.639- 653. Erişim Tarihi: 12.09.2012, [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199911\)83:6%3C639::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-O/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-237X(199911)83:6%3C639::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-O/pdf) .
- Şahin, İsmet (2008). "Yeni ilköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi". **Millî Eğitim**, 36, S. 177, ss.181-207.
- Şimşekli, Yeter (2004). "Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı". **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XVII, S.1, ss.83-92.
- Tanrıverdi, Belgin (2009). "Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi". **Eğitim ve Bilim**, 34, S.151, ss.89-103.
- Tüysüz, Cengiz – Aydın, Halil (2009). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yeni Fen ve Teknoloji Programına Yönelik Görüşleri". **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, S.1, ss.37-54.
- Yangu, Selami – Dindar, Halil (2007). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Programındaki Değişimin Öğretmenlere Yansımaları". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.33, ss. 240-252. Erişim Tarihi 09.07.2012. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200733SELAM%20YANGIN.pdf>
- Zeren, Dilek (2005). **İlköğretim Fen Bilgisindeki Üreme ve Gelişme Konusunun Düzenlenmesi ve Öğretimine Yönelik Program Geliştirme Üzerine Bir Çalışma**. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.

EVALUATION OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS' VIEWS ABOUT ECOSYSTEM, BIOLOGICAL DIVERSITY AND ENVIRONMENTAL PROBLEMS IN TERMS OF THE INSTRUCTIONAL DESIGN

Elif ÖZATA YÜCEL *

Muhlis ÖZKAN **

Abstract

In this study the subjects as ecosystem, biological diversity and environmental problems' that take place in 2005 Science and Technology Curriculum especially in the unit of "Human and Environment" are emphasized in terms of goals, content, teaching-learning and evaluation process, by putting forward science and technology teachers' views for a better teaching. The survey method is used in this study. Data are collected by teachers' view questionnaire containing thirty two questions with five-point Likert type and two open-ended questions from the one hundred thirty three science and technology teachers work in different cities in Turkey during the months of November and December in 2011. The result of the research put forward that some new arrangements and improvements will be useful for effective teaching of ecosystem, biological diversity and environmental problems in Science and Technology Curriculum. To train individuals with high environmental awareness and sensitivity, some goals and objectives should be added, course books should be revised so as to include more current scientific knowledge and more examples chosen from daily life also should be given place, learning and teaching environment should be enriched with observation trips, experiments, latest media news and various images, assessment should guide students to think and research. Students should be provided to be closer to nature in order to prevent basic problems in learning these subjects. Students' perception of nature as a whole not as fragmentary and a plight anywhere in the world that possibly occur may affect overall system should be taught elaborately.

Key Words: Science and Technology Curriculum, Teachers' Views, Ecosystem, Biological Diversity, Environmental Problems

* Kocaeli University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

** Uludağ University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIKLI YAŞAM BİÇİMİ DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Mehtap YURDATAPAN*

Elif BENZER**

İlknur GÜVEN***

Özet

Toplumlarda sağlıklı yaşam davranışının biçimlenmesi ailede başlar. Çocuk anne ve babasını taklit ederek sağlıklı ilgili bazı alışkanlıklar edinir. Ancak edinilen bu alışkanlıklar her zaman yeterli ve olumlu yönde olmayabilir. Bu sebeple okul öncesinden zorunlu eğitimin sonuna kadar sağlıklı ilgili konulara genellikle örgün eğitim programlarında bulunan derslerin içerisinde de yer verilir. Bu çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının incelenmesi ve bunları etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde olan bu çalışmanın örneklemini Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 304 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem grubuna onların demografik özelliklerini, yaşam alışkanlıklarını ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını belirlemek için üç kısımdan oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç literatürdeki diğer sonuçlarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri, sağlığın geliştirilmesi, sağlıklı yaşam biçimi davranışları

Giriş

Dünya sağlık örgütü (DSÖ) tarafından sağlıklı olmak “yalnızca hastalık ve sakatlığın olmadığı bir durum olarak değil aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak iyi olma hali” olarak tanımlanmıştır. Sağlıklı olmak için “sosyal yönden tam bir iyilik hali” gerektiği belirtilirken sağlığın sadece kişisel bir olgu olmadığına ve

1 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur

* Yrd. Doç. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D

** Öğr. Gör. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D

*** Yrd. Doç. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D

toplumsal yönünün de bulunduğu vurgu yapılmaktadır (Kesgin ve Topuzoğlu, 2006). Christine ve Palank (1991)'a göre günümüzün sağlık anlayışı; bireyin, ailenin ve toplumun sağlığını koruyan, geliştiren ve sürdüren davranışlar kazanması ve kendi sağlığı ile ilgili doğru kararlar vermesi üzerine dayanmaktadır (aktaran; Yetkin ve Uzun, 2000).

21. yüzyılda yaşarken karşılaşılan hızlı kentleşme ve teknolojik gelişmeler insanın hayatını sürekli etkilemektedir. Bir taraftan insanların hayatlarını kolaylaştıracak birçok araç-gereç icat edilirken diğer taraftan insanlar daha hareketsiz ve stresli bir şekilde yaşamak durumunda kalmaktadırlar (Ayaz vd., 2005). Bunun sonucunda sağlığını koruyamayan ve kaybeden insan sayısı her geçen gün artmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölgesine yönelik çalışmalarında "Herkes için sağlık" stratejisinde; sağlığa ilişkin yaşam biçimlerinin iyileştirilmesi, önlenebilir sağlık sorunlarının azaltılması, olumlu sağlık davranışlarının geliştirilmesi konularında ülkeleri yönlendirmektedir (Öztek, 1992, aktaran; Bayrak vd., 2010).

Sağlıklı yaşam biçimi, bireyin sağlığını etkileyebilen tüm davranışlarını kontrol etmesi, günlük aktivitelerini düzenlemede kendi sağlık statüsüne uygun davranışları seçerek düzenlemesi olarak tanımlanmıştır (Ocakçı, 2007). Bu davranışları tutum haline dönüştüren birey, sağlıklı olma halini sürdürebildiği gibi, sağlık durumunu daha iyi bir seviyeye getirebilir. Sağlık davranışı, bireyin sağlıklı kalmak ve hastalıklardan korunmak için inandığı ve uyguladığı davranışların bütünüdür (Zaybak ve Fadiloğlu, 2004).

Toplumda görülen sağlık sorunlarının en aza indirgenmesi sağlıklı yaşam biçiminin öğrenilmesi ile gerçekleştirilebilir. Sağlıklı yaşam davranışının toplumun her yaşta bireyine kazandırılması için sadece sağlıkla ilgili alanlarda değil örgün eğitim içerisinde de yer alması önemlidir. Öğretmenlerin, mesleki sorumlulukları ve sosyal rolleri gereği sürdürdükleri yaşam biçimleri ile rol model olma ve öğretim verdikleri grubu etkileme özelliği vardır. Öğretmenlere, öğrencilerine sağlıklı yaşam bilincinin kazandırılması ve olumsuz davranışların sağlık için gerekli olumlu davranışlarla yer değiştirmesinin sağlanması açısından önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle her öğretmen sağlığı korumanın ve geliştirmenin önemini kavramalı, öğrencilerinin olumlu sağlık davranışı geliştirmesi için motivasyon artırıcı davranışları sergilemelidir. Genellikle bu sorumluluk sağlık çalışanlarının üzerindedir. Oysa sağlık eğitimi alan ve sağlık kurumlarında çalışan bireyler kadar eğitim camiasının da bu durumdan kendine vazife çıkarması gereklidir. Daha sağlıklı bir toplum için ilköğretim kademesinden itibaren eğitim içerisinde yer alan tüm öğretmenlerin değişik biçimlerde görevler üstlenmeleri önemlidir. Nitekim Tokuç ve Berberoğlu (2007) toplumsal sağlık eğitimi açısından öğretmenlerin, etkin olması beklenen bir grup olduğunu ve özellikle çocukluk çağındaki bireylerle daha çok birlikte olması ve daha çok örnek alınması nedeniyle sağlıklı yaşam alışkanlıklarına sahip olmasının önem taşıdığını belirtmişlerdir. İlköğretim çağındaki çocukların öğrenme ve öğrendiklerini uygulama potansiyelleri yüksektir. Bu gruba sağlık eğitimiyle kazandırılacak bilgi ve davranışlar yardımıyla sağlıklı kuşakların oluşturulması mümkün olacaktır (Eraslan ve Matyar, 2010).

Sağlık konusunda bilinçli ve kötü alışkanlıklardan uzak sağlıklı bir neslin meydana gelebilmesi, diğer konularda olduğu kadar sağlık konusunda da yeterli

bilgi ve davranışa sahip olan öğretmenlerin öğrencilerine bu bilgi ve davranışları aktarması ile mümkün olur. Bu açıdan sağlıklı ve huzurlu bir gelecek için sağlık bilgisi konusunda eğitilmiş nesillerin yetiştirilmesinde, yeterli düzeyde eğitim almış öğretmenler ayrı bir önem taşımaktadır (Eraslan ve Matyar, 2010).

Üniversite yılları, bugünün öğrencisi, yarının öğretmeni olacak olan Fen Bilgisi öğretmen adayları için tüm üniversite eğitimi almış bireyler gibi, kendi yaşamlarında mutlaka önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Üniversite eğitimi mesleki eğitimin yanı sıra kişilik gelişiminde, bireysel yaşamda ve sağlık davranışlarında da değişimlere neden olmaktadır. Bu değişim özellikle sağlık alanındaki tutum ve davranışlar yönünden önemlidir; çünkü öğrencinin sağlık ile ilgili tutum ve davranışları bireysel olarak kendisini, şimdiki ve gelecekteki yaşamında ailesini ve toplumu etkileyecektir (İlhan vd., 2010).

Okulların eğitim ve öğretimdeki rolü esastır. Aynı zamanda okulların sağlık koruma ve sağlığın gelişimi için öğretmen, veli ve öğrenciler arasında tek iletişim yeri olması açısından da önemli rolü vardır (Pommier vd., 2010). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sağlıklarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlere ilişkin bilinçli olmaları onların ve öğrencilerinin sağlıklarını etkileyen en önemli unsurlardandır. Böylece okullarda öğrencilere sağlıklı yaşam bilincinin kazandırılmasında öğretmenler önemli görevler üstlenmektedirler (İnel vd., 2010). Bu durum, gelecekte öğretmen olacak fen bilgisi öğretmen adaylarının sağlıklı yaşama yönelik davranışlarını ve etkileyen etmenlerin belirlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde özellikle sağlıkla ilgili kurumlarda çalışan ve sağlıkla ilgili alanlarda öğrenim gören öğrenci gruplarına sağlık konularındaki davranışları ve bunu etkileyen faktörler üzerinde yorum yapmaya ve tartışmaya olanak sağlayacak pek çok çalışma yapılmış olmasına karşın (Yetkin ve Uzun, 2000; Mazırcıoğlu ve Öztürk, 2003; Özbaşaran vd., 2004; Zaybak ve Fadiloğlu, 2004; Ayaz vd., 2005; Ünalın vd., 2007; Can vd., 2008; Karadeniz vd., 2008; Tuğut ve Bekar, 2008; Oyur Çelik vd., 2009; Bayrak vd., 2010; Cürcani vd., 2010; Eraslan ve Matyar, 2010; İlhan vd., 2010; Cihangiroğlu ve Deveci, 2011) fen bilgisi öğretmen adayları gruplarına uygulanmış araştırmalara rastlanmamaktadır.

Amaç

Fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmada amaç, öğretmen adaylarının sağlıklı yaşama yönelik davranış biçimlerinin ve bunları etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Eğitimin en önemli ve en kritik çağı olan ilköğretim çağında bulunan çocuklara etkin sağlık davranışlarını kazandıracak kişilerden olan ilköğretim fen ve teknoloji öğretmeni olmaya aday fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin sahip olduğu sağlıklı yaşam davranışlarının biçiminin hangi düzeyde olduğu ve bu davranışları etkileyen faktörlerin neler olduğu sorusu araştırmamızın problemini oluşturmaktadır. Buna göre çalışmamızın alt problemleri ise şöyle belirlenmiştir:

1. Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları hangi düzeydedir?
2. Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları yaşam alışkanlıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının incelendiği tarama modelindedir. Tarama modelindeki çalışmada var olan bir durumun betimlenip açıklanarak ortaya konulması amaçlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, büyükşehirdeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemi ise aynı üniversitenin ilköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören toplam 304 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının branşlarının araştırılmak istenen sağlıklı yaşam konusuna yakın bir branş olduğu ve öğretmen olduklarında konuyla ilgili bilgi ve becerilerini öğrencilerine kazandırmalarının toplum sağlığı açısından önemli olduğu düşünüldüğünden Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri seçilmiştir. Örneklem grubunun demografik ve yaşam alışkanlıkları açısından frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik ve Yaşam Alışkanlıklarına Göre Frekans ve % Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Toplam	
		f	%	N	
Demografik Özellikler	Cinsiyet	Kız	236	78	303
		Erkek	67	22	
	Sınıf seviyesi	1.sınıf	88	29	300
		2.sınıf	89	30	
		3.sınıf	73	24	
		4.sınıf	50	17	
	Yaş	18 ve altı	30	10	302
		19	55	18	
		20	77	25	
		21	62	21	
22 ve üstü		78	26		
Beden kitle indeksi	Zayıf	98	33	293	
	Normal	157	54		
	Kilolu	38	13		
Barınma şekli	Öğrenci yurdu	60	20	296	
	Ailesinin yanında	161	55		
	Arkadaşla birlikte	75	25		
Yaşam Alışkanlıkları	Sigara içme durumu	Sigara içen	26	9	303
		Sigara içmeyen	277	91	
	Sağlıklı beslenme durumu	Sağlıklı beslenen	197	65	303
		Sağlıklı beslenmeyen	106	35	
	Düzenli Beslenme Durumu	Düzenli beslenen	114	37	304
		Düzenli beslenmeyen	190	63	
	Düzenli Egzersiz Yapma Durumu	Düzenli egzersiz yapan	114	37	304
		Düzenli egzersiz yapmayan	190	63	

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler kişisel bilgi formu ve “Sağlıklı Yaşam Biçimleri Davranışları Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, öğretmen adaylarının sosyodemografik özelliklerini içeren 10 soru ve Özkan ve Yılmaz (2008)’in çalışmasında bulunan yaşam alışkanlığı ile ilgili beş soru olmak üzere 15 sorudan oluşmaktadır.

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği (SYBDÖ) ilk olarak 1987 yılında Walker ve arkadaşları tarafından 48 madde olarak geliştirilmiş olup ölçek 1996 yılında aynı yazarlar tarafından revize edilerek 52 maddelik son halini almış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur (Bahar vd., 2008). SYBDÖ’nin Türkiye’de geçerliliği ve güvenilirliği Esin (1997) tarafından yapılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur (Yalçınkaya vd., 2007).

Bu çalışmada kullanılan ve 52 maddeden oluşan SYBDÖ, tüm maddeleri olumlu ifadeler içeren 4’lü likert tipli bir ölçektir. Ölçekte yer alan her bir ifadeye verilen cevaplar; “Hiçbir zaman” yanıtı için 1, “Bazen” yanıtı için 2, “Sık sık” yanıtı için 3, “Düzenli olarak” yanıtı için 4 puan olacak şekilde değerlendirilmiştir. Ölçeğin tamamı için en düşük puan 52 ve en yüksek puan 208’dir. Ölçeği oluşturan maddeler altı alt gruba ayrılmaktadır. Her bir grubun özelliğine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranış Ölçeğinin Alt Boyutları ve İçerik Özellikleri

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışı Alt boyutları	İçerik özelliği
Kendini Gerçekleştirme (KG)	Bireyin yaşam amaçlarını, bireysel olarak kendini geliştirme yeteneğini ve kendini ne derecede tanıdığını ve memnun edebildiğini belirler.
Sağlık Sorumluluğu (SS)	Bireyin kendi sağlığı üzerindeki sorumluluk düzeyini, sağlığına ne düzeyde katıldığını belirler.
Egzersiz (EG)	Sağlıklı yaşamın değişmez bir ögesi olan egzersiz uygulamalarının birey tarafından ne düzeyde uygulandığını gösterir.
Beslenme (BS)	Bireyin öğünlerini seçme ve düzenleme yiyecek seçimindeki değişiklikleri belirler. Kişilerarası
Destek (KD)	Bireyin yakın çevresi ile iletişimini ve süreklilik düzeyini belirler.
Stres Yönetimi (SY)	Bireyin stres kaynaklarını tanıma düzeyini ve stres kontrol mekanizmalarını belirler.

Kişisel bilgi formu ve SYBDÖ’nin uygulaması 2011-2012 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Örneklem grubuna yapılan uygulamada öğrencilerin cevaplaması için 30 dakikalık süre verilmiştir. Bu uygulamadan elde edilen verilerden hareketle SYBDÖ’nin genel ve altı alt boyutu için yapılan iç tutarlılık katsayısı hesaplamalarına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. SYBDÖ ve Alt Boyutlarının İç Tutarlık Katsayıları

	Madde sayısı	Kişi sayısı	İç tutarlık katsayısı
Sağlık Sorumluluğu (SS)	9	304	0,792
Egzersiz (EG)	8	304	0,810
Beslenme (BS)	9	304	0,616
Kendini Gerçekleştirme (KG)	9	304	0,810
Kişilerarası Destek (KD)	9	304	0,722
Stres Yönetimi (SY)	8	304	0,550
Genel toplam	52	304	0,895

Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada verilerin değerlendirilmesi kişisel bilgi formu ve SYBDÖ'nden elde edilen verilerin SPSS programında hesaplanmasıyla yapılmıştır. Buna göre kişisel bilgi formunda bulunan her bir değişken için öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve alt boyutları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için ilk olarak araştırmada kullanılacak testlerin belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi ile her bir değişken (örneğin; cinsiyet) ve değişkenlerin alt gruplarından (örneğin cinsiyet için; kadın ve erkek) edinilen verilerin normal dağılımda olup olmadıklarına bakılmıştır. Buradan hareketle iki alt grup bulunduran değişkenlerde normal dağılım gösteren veriler için bağımsız gruplar t testi, veriler normal dağılımda değil ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Üç ve daha fazla alt grup bulunduran değişkenlerde ise normal dağılımdaki veriler için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA), normal dağılımda olmayan verilerde Kruskal Wallis testi ile çözümleme yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunun SYBDÖ puan ortalamalarının değerlendirilmesine, yine örneklem grubunun ölçek ve alt gruplarından aldıkları puanlar ile demografik özellikleri ve yaşam alışkanlıklarının karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

SYBDÖ Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesi

"Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları hangi düzeydedir?" alt probleminden hareketle öğrencilerin SYBDÖ'den aldıkları puanların ortalamalara göre değerlendirilmesine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları (N=304)

Alt Boyutlar	Alt-Üst	Verilerdeki		SS
	Değer	Alt-Üst Değer	X	
Sağlık sorumluluğu (SS)	9-36	9-34	19,67	4,66
Egzersiz (EG)	8-32	8-32	16,42	4,72
Beslenme (BS)	9-36	9-32	19,93	3,81
Kendini gerçekleştirme (KG)	9-36	10-36	27,7	74,50
Kişilerarası destek (KD)	9-36	14-36	26,7	84,07
Stres yönetimi (SY)	8-32	10-30	19,7	13,26
SYBDÖ toplam puan	52-208	84-176	130,27	17,51

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu sağlıklı yaşam biçimi davranışı alt boyutları kendini gerçekleştirme (27,77±4,50) ve kişilerarası destek (26,78±4,07) olarak bulunmuştur. Tablo 4'te en düşük puan ortalaması ise egzersiz yapma alt boyutundadır. Egzersizdeki genel ortalamaya (16,42±4,72) bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın neredeyse yarısı (16) kadardır. Öğrencilerin SYBDÖ'den aldıkları toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise en düşük puanın 84, en yüksek puanın ise 176 olduğu görülmektedir. Tüm öğrencilerin toplam puan ortalamaları 130,27'dir.

SYBDÖ Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Bu kısımda "Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemine yanıt bulabilmek için örneklem grubunun sağlıklı yaşam biçimi ölçeğinden ve bu ölçeğin altı alt boyutundan elde edilen puanları, demografik özelliklere göre incelenmiştir. Burada bulgular demografik özellikleri oluşturan her bir değişken için ayrı ayrı tablolaştırılarak verilmiştir. Örneklem grubundaki bazı öğrenciler demografik özelliklerle ilgili cevaplamalarında bazı maddeleri boş bıraktıkları için her bir değişkende toplam kişi sayısı (N) farklılık göstermektedir. Bu sebeple değişkenlere göre toplam kişi sayısına her bir tablonun başlığında yer verilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerinden ilk değerlendirilen değişken cinsiyet değişkenidir. Buradan hareketle öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre SYBDÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=303)

	Kız (N=236)	Erkek (N=67)	t* / u**	p
	X±SS	X±SS		
Sağlık sorumluluğu (SS)	20,19±4,52	17,88±4,69	3,671*	0,000
Egzersiz (EG)	16,15±4,49	17,42±5,41	6847,0**	0,093
Beslenme (BS)	20,13±3,76	19,24±3,96	1,696*	0,103
Kendini gerçekleştirme (KG)	27,78±4,48	27,76±4,60	0,036*	0,971
Kişilerarası destek (KD)	26,94±3,90	26,27±4,58	1,203*	0,274
Stres yönetimi (SY)	19,75±3,27	19,63±3,24	0,273*	0,785
SYBDÖ toplam puan	130,96±16,89	128,19±19,42	1,144*	0,293

*Normal dağılım gösteren gruplarda bağımsız gruplar t testi

** Normal dağılım göstermeyen gruplarda Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). SYBDÖ'nün alt boyutlarından elde edilen bulgulara ise sadece sağlık sorumluluğu alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Sağlık sorumluluğu ile ilgili ortalamaya puanlar dikkate alındığında anlamlı farkın kızlar lehine olduğu görülmektedir ($X_{kız}=20,19 > X_{erkek}=17,88$). Diğer alt boyutlarda (egzersiz, beslenme, kendini gerçekleştirme, kişilerarası destek ve stres yönetimi) ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p değerleri>0,05).

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde SYBDÖ toplam puanlarında, yani öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarında, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise sağlık sorumluluğu, egzersiz, beslenme ve kişilerarası destek alt boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği (p değerleri $>0,05$), kendini gerçekleştirme ve stres yönetimi alt boyutlarında ise anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p değerleri $<0,05$). Ortalama puanlar dikkate alındığında bu farkın hem kendini gerçekleştirme ($X_{1.sınıf}=28,81$) hem de stres yönetimi ($X_{1.sınıf}=20,73$) alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu Tablo 6'dan görülmektedir. Bu alt boyutlarda en düşük puanlar ise 3. sınıf öğrencilerine aittir (3. Sınıf; $X_{KG}=26,93$, $X_{SY}=18,63$).

Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre SYBDÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=300)

	1. sınıf (N=88) X±SS	2. sınıf (N=89) X±SS	3. sınıf (N=73) X±SS	4. sınıf (N=50) X±SS	F* / χ^2 **	P
Sağlık sorumluluğu (SS)	20,20±4,28	19,68±4,21	19,55±5,36	19,08±4,79	0,673*	0,569
Egzersiz (EG)	17,07±5,01	16,34±4,24	16,58±5,14	15,26±4,37	1,592*	0,191
Beslenme (BS)	19,95±4,28	20,15±3,28	19,94±4,00	19,66±3,39	0,176*	0,912
Kendini gerçekleştirme (KG)	28,81±3,95	27,72±4,24	26,93±4,91	27,16±4,87	2,785*	0,041
Kişilerarası destek (KD)	27,10±3,86	26,79±4,14	26,47±4,17	26,56±4,22	1,437**	0,697
Stres yönetimi (SY)	20,73±3,08	19,93±3,14	18,63±3,34	19,02±3,08	6,805*	0,000
SYBDÖ toplam puan	133,86±17,59	130,62±14,69	128,09±19,53	126,74±17,64	2,354*	0,072

* Normal dağılım gösteren gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)

** Normal dağılım göstermeyen gruplarda Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 7'de yer almaktadır. Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Tablo 7. Yaş Göre SYBDÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=302)

	18 ve altı (N=30) X±SS	19 (N=55) X±SS	20 (N=77) X±SS	21 (N=62) X±SS	22 ve üstü (N=78) X±SS	F	p
Sağlık sorumluluğu (SS)	18,73±3,14	20,45±4,60	20,25±4,68	19,32±4,60	19,15±5,19	1,311	0,266
Egzersiz (EG)	15,06±3,56	18,22±4,82	16,69±4,98	16,31±4,59	15,62±4,62	3,324	0,011
Beslenme (BS)	18,03±3,24	21,04±4,25	20,09±3,51	19,98±3,64	19,60±3,89	3,294	0,012
Kendini gerçekleştirme (KG)	27,93±4,10	28,67±3,93	28,17±4,32	27,08±4,76	27,06±4,87	1,57	0,0182
Kişilerarası destek (KD)	26,57±3,99	26,98±3,92	27,23±4,08	26,63±3,48	26,28±4,61	0,601	0,662
Stres yönetimi	20,06±2,75	20,63±2,67	20,44±3,47	18,82±3,04	18,85±3,49	4,893	0,001
SYBDÖ toplam puan	126,40±13,28	136,00±16,88	132,87±16,61	128,15±16,70	126,58±19,75	3,454	0,009

SYBDÖ toplam puan ortalamaları dikkate alındığında 19 yaş grubunda bulunan öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir ($X_{19yaş}=136,00$). Ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili bulgulara bakıldığında ise sağlık sorumluluğu, kendini gerçekleştirme ve kişilerarası destek alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı ($p>0,05$), egzersiz, beslenme ve stres yönetiminde ise anlamlı bir farkın varlığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tespit edilen anlamlı farklılıklar egzersiz

($X_{19\text{yaş}}=18,22$) ve beslenme ($X_{19\text{yaş}}=21,04$) için 19 yaş grubundaki öğrencilerin lehinedir. Stres yönetimi için ise 18 yaş ve altı ($X=20,06$), 19 yaş ($X=20,63$) ve 20 yaş ($X=20,44$) grupları ortalama puanlarının diğer iki gruba göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının beden kitle indeksine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan değerlendirmeden elde edilen bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Beden Kitle İndeksine Göre SYBDÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=293)

	Zayıf (N=98)	Normal (N=157)	Kilolu (N=38)	F	p
	X±SS	X±SS	X±SS		
Sağlık sorumluluğu	19,61±4,49	19,71±4,83	19,89±4,79	0,05	00,951
Egzersiz	15,31±4,13	16,96±5,02	17,11±4,64	4,187	0,016
Beslenme	19,44±3,45	20,17±4,08	20,37±3,84	1,336	0,264
Kendini gerçekleştirme	27,92±4,38	27,74±4,48	28,26±5,04	0,215	0,807
Kişilerarası destek	26,79±3,89	26,74±4,14	27,21±4,62	0,204	0,815
Stres yönetimi	19,69±3,33	19,76±3,38	19,66±2,82	0,023	0,977
SYBDÖ toplam puan	128,76±16,46	131,08±18,33	132,50±17,99	0,803	0,449

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin SYBDÖ toplam puanları beden kitle indeksine göre (BKİ) farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise sadece egzersiz durumlarının BKİ’ye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Egzersizle ilgili puan ortalamalarına bakıldığında bu farkın kilolu olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir ($X_{\text{kilolu}}=17,11$).

Öğrencilerin barınma şekillerine göre sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan değerlendirmeden elde edilen bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Barınma Şekline Göre SYBDÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=296)

	Öğrenci yurdu (N=60)	Ailesinin yanında (N=161)	Arkadaşla birlikte (N=75)	F* / χ^2 **	P
	X±SS	X±SS	X±SS		
Sağlık sorumluluğu (SS)	19,88±4,52	20,25±4,69	18,41±4,37	4,193	*0,016
Egzersiz (EG)	16,57±4,22	16,80±4,79	15,60±4,81	3,278**	0,194
Beslenme (BS)	19,72±3,57	20,42±3,76	19,23±3,88	2,774*	0,064
Kendini gerçekleştirme (KG)	27,63±4,42	27,79±4,54	27,75±4,35	0,026*	0,974
Kişilerarası destek (KD)	27,27±3,78	26,54±4,09	26,88±4,35	0,720*	0,487
Stres yönetimi (SY)	20,08±3,29	19,63±3,38	19,53±2,86	0,553*	0,576S
YBDÖ toplam puan	131,15±17,59	131,43±17,00	127,40±17,77	1,468*	0,232

* Normal dağılım gösteren gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)

** Normal dağılım göstermeyen gruplarda Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır.

Tablo 9’a göre öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları barınma şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). SYBDÖ’nin alt boyutlarıyla ilgili bulgulara bakıldığında ise sadece sağlık sorumluluğunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sağlık sorumluluğu puan ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puan ortalamasının ailesinin yanında barınan öğrencilere ait olduğu ($X=20,25$), sonrasında ise yurttan kalan öğrencilerin puan ortalamasının yüksek olduğu ($X=19,88$) görülmektedir. Arkadaşlarıyla birlikte kalan öğrenciler ise en düşük puan ortalamasına sahiptir ($X=18,41$). Arkadaşlarıyla birlikte kalan öğrencilerin aile yanında ya da yurttan kalanlara göre daha düşük sağlık sorumluluğu gösterdikleri belirlenmiştir.

SYBDÖ Puanlarının Yaşam Alışkanlıklarına Göre Karşılaştırılması

Bu kısımda “Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları yaşam alışkanlıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine yanıt bulabilmek için örneklem grubunun sağlıklı yaşam biçimi ölçeğinden ve bu ölçeğin altı alt boyutundan elde edilen puanları, sigara içme, sağlıklı beslenme, düzenli beslenme ve düzenli egzersiz yapma alışkanlıklarına göre incelenmiştir. Burada bulgular yaşam alışkanlıklarını oluşturan her bir değişken için ayrı ayrı tablolara ayrılarak verilmiştir. Örneklem grubundaki bazı öğrenciler yaşam alışkanlıkları ile ilgili cevaplamalarında bazı maddeleri boş bıraktıkları için her bir değişkenden toplam kişi sayısı (N) farklılık göstermektedir. Bu sebeple değişkenlere göre toplam kişi sayısına her bir tablonun başlığında yer verilmiştir. Öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının yaşam alışkanlıklarından sigara içme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Sigara İçme Durumuna Göre SYBDÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=303)

	Sigara içen (N=26) X±SS	Sigara içmeyen (N=277) X±SS	t* / u**	p
Sağlık sorumluluğu (SS)	17,85±5,33	19,84±4,57	-2,092*	0,037
Egzersiz (EG)	15,46±4,51	16,53±4,74	3152,5**	0,292
Beslenme (BS)	18,65±4,77	20,07±3,69	3201,0**	0,347
Kendini gerçekleştirme (KG)	25,65±5,00	27,98±4,41	2616,0**	0,021
Kişilerarası destek (KD)	26,54±4,66	26,82±4,01	-0,337*	0,768
Stres yönetimi (SY)	18,77±3,58	19,79±3,23	-1,532*	0,170
SYBDÖ toplam puan	122,92±20,32	131,03±17,09	-2,274*	0,024

* Normal dağılım gösteren gruplarda bağımsız gruplar t testi

** Normal dağılım göstermeyen gruplarda Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 10’da görüldüğü gibi sigara içen öğrencilerle içmeyenlerin sağlıklı yaşam biçimi davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Öğrencilerin SYBDÖ’den aldıkları toplam puanlardan hareketle bu farklılığın sigara içmeyen öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur ($X_{içmeyen} = 131,03 > X_{içen} = 122,92$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında egzersiz, beslenme, kişilerarası destek ve stres yönetiminde sigara içme durumuna göre anlamlı bir fark saptanamazken, sağlık sorumluluğu ve kendini gerçekleştirme alt boyutlarında sigara içme durumuna göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p değerleri $< 0,05$). Her iki alt boyutta da tespit edilen bu farkın sigara içmeyen öğrencilerin lehine olduğu ortalamalardan görülmektedir [(SS; $X_{içmeyen} = 19,84 > X_{içen} = 17,85$), (KG; $X_{içmeyen} = 27,98 > X_{içen} = 25,65$)]. Bu bulgu sigara içmeyen öğrencilerin sigara içenlere göre daha fazla sağlık sorumluluğuna dikkat ettikleri ve kendini geliştirme, tanuma ve memnun etmede başarılı olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin sağlıklı beslenme durumlarına göre SYBDÖ’den elde edilen puanların anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Sağlıklı Beslenme Durumuna Göre SYBDÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=303)

	Sağlıklı beslenen (N=197)	Sağlıklı beslenmeyen (N=106)	t*/u**	p
	X±SS	X±SS		
Sağlık sorumluluğu (SS)	20,53±4,54	17,98±4,39	4,722*	0,000
Egzersiz (EG)	17,08±4,58	15,18±4,77	7970,0**	0,001
Beslenme (BS)	20,69±3,73	18,50±3,55	4,953*	0,000
Kendini gerçekleştirme (KG)	28,64±4,25	26,11±4,52	7020,0**	0,000
Kişilerarası destek (KD)	27,40±3,84	25,59±4,24	3,765*	0,000
Stres yönetimi (SY)	20,18±3,24	18,82±3,16	3,523*	0,000
SYBDÖ toplam puan	134,52±16,41	122,19±16,69	6,203*	0,000

* Normal dağılım gösteren gruplarda bağımsız gruplar t testi

** Normal dağılım göstermeyen gruplarda Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin hem sağlıklı yaşam biçimi davranışlarında hem de sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının her bir alt boyutunda beslenme durumuna göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (p değerleri<0,05). Ortalama puanlara bakıldığında tüm bu farklılıkların sağlıklı beslendiğini düşünen öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yemek alışkanlıklarının düzenli olup olmamasına göre sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Düzenli Beslenme Durumuna Göre SYBDÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=304)

	Düzenli beslenen (N=114)	Düzenli beslenmeyen (N=190)	t*/u**	p
	X±SS	X±SS		
Sağlık sorumluluğu	21,07±4,64	18,83±4,47	4,174	*0,000
Egzersiz	17,50±4,85	15,77±4,54	8748,0**	0,005
Beslenme	21,64±3,77	18,90±3,46	6,459*	0,000
Kendini gerçekleştirme	28,99±4,34	27,03±4,44	3,754*	0,000
Kişilerarası destek	27,54±4,06	26,32±4,01	2,561*	0,011
Stres yönetimi	20,68±3,50	19,13±2,97	4,109*	0,000
SYBDÖ toplam puan	137,42±17,17	125,98±16,31	5,803*	0,000

* Normal dağılım gösteren gruplarda bağımsız gruplar t testi

** Normal dağılım göstermeyen gruplarda Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 12’de görüldüğü gibi SYBDÖ toplam puan ortalamasında ve ölçeğin tüm alt boyutlarından edinilen puan ortalamalarında öğrencilerin düzenli beslenme durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (p değerleri<0,05). Ortalama puanlara bakıldığında elde edilen farklılıkların düzenli bir yemek alışkanlığına sahip olan ve öğünlerine dikkat eden öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Düzenli Egzersiz Yapma Durumuna Göre SYBDÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=304)

	Düzenli egzersiz yapan (N=114)	Düzenli egzersiz yapmayan (N=190)	t*/u**	p
	X±SS	X±SS		
Sağlık sorumluluğu	20,77±3,97	19,44±4,76	1,880*	0,037
Egzersiz	22,23±4,44	15,22±3,81	1435,5**	0,000
Beslenme	21,19±3,89	19,67±3,74	2,650*	0,008
Kendini gerçekleştirme	28,64±4,03	27,59±4,58	5667,5**	0,124
Kişilerarası destek	26,25±4,44	26,89±3,99	-1,031*	0,340
Stres yönetimi	20,29±3,18	19,59±3,28	1,412*	0,159
SYBDÖ toplam puan	139,36±16,32	128,39±17,18	4,226*	0,000

* Normal dağılım gösteren gruplarda bağımsız gruplar t testi

** Normal dağılım göstermeyen gruplarda Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının düzenli egzersiz yapma durumuna göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara yer veren Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının düzenli egzersiz yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < 0,05$). Öğrencilerin SYBDÖ'den aldıkları toplam puanlardan hareketle bu farklılığın düzenli egzersiz yapan öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur ($X_{yapan} = 139,36 > X_{yapmayan} = 128,39$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında kendini gerçekleştirme, kişilerarası destek ve stres yönetiminde egzersiz yapma durumuna göre anlamlı bir fark saptanmazken (p değerleri $> 0,05$), sağlık sorumluluğu, egzersiz ve beslenme alt boyutlarında egzersiz yapma durumuna göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p değerleri $< 0,05$). Anlamlı fark tespit edilen tüm alt boyutlarda bu farkın egzersiz yapan öğrencilerin lehine olduğu ortalamalardan görülmektedir [(SS; $X_{yapan} = 20,77 > X_{yapmayan} = 19,44$), (EG; $X_{yapan} = 22,23 > X_{yapmayan} = 15,22$), (BS; $X_{yapan} = 21,19 > X_{yapmayan} = 19,67$)].

Sonuç ve Tartışma

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği ve alt boyut puanlarının yüksek olması bireyin sağlıklı yaşam biçimine ilişkin daha fazla olumlu sağlık davranışına sahip olduğunu göstermektedir. Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin SYBDÖ'den aldıkları toplam puan ortalamalarına bakıldığında en düşük puanın 84, en yüksek puanın 176 olduğu tespit edilmiştir. Tüm öğrencilerin toplam puan ortalaması 130,27'dir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 208 olabileceği göz önüne alındığında araştırmaya katılanların genel ortalamasının orta derecede olduğu görülmektedir ancak üniversite öğrencilerini kapsayan diğer çalışmalar ile karşılaştırıldığında ortalamaların (117,43±19,53) ile (126,44±18,49) arasında değiştiği ve bu çalışmadan daha düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir (Yetkin ve Uzun, 2000; Zaybak ve Fadiloğlu, 2004; Geçkil ve Yıldız, 2006; Karadeniz vd., 2008; Tuğut ve Bekar, 2008; İlhan vd., 2010). Ayrıca sağlık alanlarında yapılan benzer çalışmalarda örnekleme oluşturan grupların SYBDÖ'den aldıkları toplam puanlar incelendiğinde ortalamaların (117,5±17,1) ile (127,8±17,5) arasında değiştiği ve yine bu çalışmadan elde edilen ortalamadan daha düşük ortalamalara sahip oldukları görülmek-

tedir (Pasinlioğlu ve Gözüm, 1998; Özbaşaran vd., 2004; Ayaz vd., 2005; Yalçinkaya vd., 2007; Özkan ve Yılmaz, 2008; Oyur Çelik vd., 2009; Ünal vd., 2007; Cürçani vd., 2010, Cihangiroğlu ve Deveci, 2011). Sağlıkla ilgili olan ve olmayan bölümlerin karşılaştırılmasının yapıldığı araştırmalardan, hemşirelik ve sosyal bilimler öğrencilerine yönelik çalışmada SYBDÖ puan ortalamalarına göre hemşirelik öğrencilerinin madde puan ortalaması (2.46 >2.38) daha yüksek bulunmuştur (Can vd., 2008). Zaybak ve Fadiloğlu (2004) farklı bölümlerdeki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bölümlere göre aldıkları puan ortalamalarına göre sağlıkla ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte bölümlere göre toplam ölçekten alınan puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ünal ve arkadaşları (2007) çalışmalarında sağlık programlarında öğrenim gören öğrencilerin SYBDÖ puan ortalamasının 118,46±21,38 olduğu ve sosyal programlardakilerin ise 125,34±23,95 olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen ve öğretim elemanlarına yönelik yapılan çalışmalarda SYBDÖ'den aldıkları toplam puanlar incelendiğinde ortalamaların (128,74±18,24) ile (139,5±18,0) arasında değiştiği görülmekle birlikte bu çalışmanın sonucuna benzer ve yakın oldukları görülmektedir (Tokuç ve Berberoğlu, 2007; Güler vd., 2008; Kaya vd., 2008). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin yapılan çalışmalara göre daha yüksek ortalamaya sahip olması önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler birinci basamak sağlık çalışanları kadar toplumda sağlık eğitimi açısından etkin olması beklenen bir gruptur. Dolayısıyla öğretmenlerin çocukluk çağındaki bireylerle daha fazla birlikte olduğu ve onlar tarafından örnek alındıkları düşünüldüğünde bu sonuç, toplumsal sağlığın korunması ve geliştirilmesi adına olumludur.

Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin SYBDÖ'den aldıkları puanların ortalamalara göre değerlendirilmesinde ise öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu sağlıklı yaşam biçimi davranışı alt boyutları kendini gerçekleştirme (27,77±4,50) ve kişilerarası destek (26,78±4,07) olarak bulunmuştur. Bu noktada Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin; kendini tanıması ve memnun olacağı etkinlikleri bilerek buna göre davranması özelliklerinde başarılı olduğu, yakın çevresiyle süreklilik arz eden bir iletişim içinde olduğu söylenebilir. Geçkil ve Yıldız (2006)'ın adölesanlara ve Kaya ve arkadaşlarının (2008) öğretim elemanlarına yönelik yaptıkları iki farklı çalışmada da kendini gerçekleştirme ve kişilerarası destek alt boyutlarında en yüksek puan ortalamasının elde edilmesi bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bir çok çalışmada bu çalışmada da olduğu gibi sağlığın geliştirilmesine katkıda bulunan davranışlar içerisinde en yüksek puan ortalaması kendini gerçekleştirme alt boyutuna aittir (Özbaşaran vd., 2004; Can vd., 2008; Güler vd., 2008; Cürçani vd., 2010; Cihangiroğlu ve Deveci, 2011; Yalçinkaya vd., 2007; Özkan ve Yılmaz, 2008; Tuğut ve Bekar, 2008). Sisk (2000) ise bu çalışma ile örtüşmeyen ve hemşirelere yönelik çalışmasında SYBDÖ alt grup ölçek puanlarına göre en yüksek madde puan ortalamasının beslenme boyutuna (2.86±0,66) ait olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada sağlığın geliştirilmesine katkıda bulunan davranışlar içerisinde en düşük puan ortalaması egzersiz yapma alt boyutundadır. Egzersizdeki genel ortalama (16,42±4,72) bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın neredeyse yarısı kadardır. Bu sonuç, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşamın vazgeçilmezlerinden biri olan egzersiz uygulamalarına gerektiği kadar katılmadıkları anla-

mına gelmektedir. Birçok çalışmada egzersiz yapma alt boyutu, bu çalışmada olduğu gibi, en düşük ortalamaya sahiptir (Sisk, 2000; Yalçınkaya vd., 2007; Güler vd., 2008; Özkan ve Yılmaz, 2008; Tuğut ve Bekar, 2008; Cürçani vd., 2010; Cihangiroğlu ve Deveci, 2011). Öğrencilerin egzersiz ile ilgili puanlarının düşük olması, diğer çalışma sonuçlarının da benzer şekilde olması toplumun düzenli spor yapma alışkanlığına sahip olmadığını düşündürmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarında genel ortalama puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bu çalışmanın sonuçlarının aksine Özbaşaran ve arkadaşları (2004) ile Yetkin ve Uzun (2000) çalışmalarında kız öğrencilerinin SYDBÖ ölçeğinden aldığı puanını erkek öğrencilerin puanından yüksek ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. SYBDÖ'nün alt boyutlarından elde edilen bulgularda ise sadece sağlık sorumluluğu alt boyutunda cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin alt gruplarına ait puanlar incelendiğinde; kız öğrencilerin egzersiz ve stres yönetimi hariç diğer alt gruplara ait puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğretim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sağlıklı yaşama yönelik sorumluluklarına daha çok dikkat ettikleri söylenebilir. Yapılan çalışmalar istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte cinsiyete göre SYBDÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında; kız öğrencilerin sağlık sorumluluğu alt grubu puan ortalaması erkeklere göre yüksek bulunmuştur ve sonuçlar bu çalışma ile paralellik taşımaktadır (İlhan vd., 2010 ; Karadeniz vd., 2008; Zaybak ve Fadiloğlu, 2004). Cihangiroğlu ve Deveci (2011) sağlık yüksekokulu öğrencilerine yönelik çalışmalarında SYBDÖ puanlarının; öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık içermediğini bulmuştur. Kaya ve arkadaşları da (2008) araştırmalarında öğretim elemanlarının sağlıklı yaşam biçimi davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptayamamışlardır. Pasinoğlu ve Gözüm'ün (1998) çalışmasında sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeğinden alınan genel puan ortalaması ile bireysel özellikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen kadınların beslenme puan ortalamalarının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Tokuç ve Berberoğlu (2007)'nin çalışmasında da kadınların toplam puanının ve egzersiz dışında diğer alt grup puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Kızların erkeklere göre sağlık sorumluluğu ve sağlık davranışlarının daha iyi olması geleneksel kültürümüzde kadının rolü ve bu rol gereği kendi sağlığına ve çevresine karşı daha koruyucu bir tutum sergilemesinden ve bayanların erkeklere göre sağlık açısından riskli davranışlara eğilimlerinin az olmasından kaynaklanmış olabilir (İlhan vd., 2010).

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin SYDBÖ puanı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında kendini gerçekleştirme ve stres yönetimi alt boyutlarında ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanlar dikkate alındığında bu farkın hem kendini gerçekleştirme, hem de stres yönetimi alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu bulunmuştur. Zaybak ve Fadiloğlu (2004) üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalarında bu çalışmaya benzer olarak istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 1. sınıfta öğrenim görenlerin puan ortalaması üst sınıftaki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Karadeniz ve arkadaşlarının (2008) eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik çalışmasında araştırmaya katılanların okuduk-

ları sınıfa göre SYBDÖ puanları arasında istatistiksel ilişki aranmış ve gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın tersine, özellikle sağlıklı ilgili alanlarda yapılan çalışmalarda üst sınıflarda okuyan öğrencilerin alt sınıfta okuyan öğrencilere göre SYBDÖ toplam puan ortalaması ve sağlık sorumluluğu, beslenme, stres yönetimi, kişilerarası destek alt grubu puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (İlhan vd., 2010). sağlıklı ilgili alanlarda öğrenim gören öğrenciler ile ilgili birçok çalışmada öğrencilerin sınıflarına göre puan ortalamaları değerlendirildiğinde istatistiksel olarak üst sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Ayaz vd., 2005; Can vd., 2008; Cihangiroğlu ve Deveci, 2011). Sonuçlardan da görüldüğü gibi özellikle sağlıklı ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrenciler açısından sınıf seviyesi yükseldikçe yani eğitim süresi arttıkça sağlıklı yaşam biçimi davranışları düzeyi de yükselmektedir. Ancak sağlıklı ilgili olmayan alanlarda özellikle sağlığı koruma ve geliştirmeye yönelik derslerin olmaması ya da seçmeli olması nedeniyle verilen eğitim öğrencilerin sınıf seviyesi açısından fark yaratmamaktadır.

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ve SYBDÖ toplam puan ortalamaları dikkate alındığında 19 yaş grubunda bulunan öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili bulgulara bakıldığında özellikle egzersiz, beslenme ve stres yönetiminde anlamlı bir farkın varlığı tespit edilmiştir. 19 yaş grubu öğrencilerinin fiziksel aktivite ve egzersiz yapma durumlarının, düzenli beslenme alışkanlıklarının ve stresle başa çıkma becerilerinin, dolayısıyla sağlıklı yaşama yönelik davranışlarının diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Karadeniz ve arkadaşlarının (2008) Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin yaşa göre SYBDÖ puanları incelendiğinde bu çalışmanın aksine iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ancak SYBDÖ alt grupları incelendiğinde sağlık sorumluluğu ortalamasının yaş artışına paralel olarak arttığı belirlenmiş ve iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Cihangiroğlu ve Deveci (2011) çalışmalarında SYBDÖ puanına göre; öğrencilerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık içermediği ancak yaş arttıkça sağlık sorumluluğu ve kişilerarası destek puanlarının arttığını saptamışlardır. Zaybak ve Fadiloğlu (2004) üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmanın sonucunda; öğrencilerin yaşı ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları toplam ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını saptanmıştır. Tüm bu sonuçlardan yaşla beraber sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanma arasında belirgin bir bağlantı olmadığı söylenebilir.

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerin SYBDÖ toplam puanları beden kitle indeksine göre (BKİ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise sadece egzersiz durumlarının BKİ'ye göre kilolu öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Egzersizin daha çok kilolu öğrenciler tarafından yapılması öğrencilerin egzersiz uygulamalarını kilo vermek amaçlı yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Literatürde bununla ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. Özbaşaran ve arkadaşlarının çalışmasında (2004) BKİ normal olanların SYBDÖ puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Yetkin ve Uzun (2000) çalışmasında BKİ normalin altında (zayıf) olan öğrencilerin SYBDÖ'den aldığı toplam puanın normal ve şişman olan öğrencilerin puanından yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklı-

lık olduğu ortaya çıkarılmıştır. Literatürde BKİ'lerine göre anlamlı farklılık içermeyen çalışmalar da mevcuttur (Pasinlioğlu ve Gözüm, 1998; Kaya vd., 2008; Özkan ve Yılmaz, 2008; Cihangiroğlu ve Deveci, 2011) .

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları barınma şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte SYBDÖ'nün alt boyutlarından sadece sağlık sorumluluğunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sağlık sorumluluğu puan ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puan ortalamasının sırası ile ailesinin yanında barınan öğrenciler, yurttan kalan öğrenciler, arkadaşlarıyla birlikte kalan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Can ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında da barınma yeri açısından aile yanında yaşayan öğrencilerin SYDBÖ puan ortalamaları daha yüksek olduğu görülmüştür. Ünal ve arkadaşlarının (2007) öğrencilerin kaldıkları yere göre egzersiz düzeyi ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları puan ortalamaları istatistiksel yönden anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılık alanlara göre değişmekle birlikte genelde yurttan kalan öğrencilerin daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Zaybak ve Fadiloğlu (2004) üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmanın sonucunda; öğrencilerin öğrenim süresince kaldıkları yere göre sağlıklı yaşam biçimi davranışları toplam ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Buradan hareketle ailesinin yanında kalan öğrencilerin kendi sağlığı üzerindeki sorumluluklarında diğer barınma şekillerine göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri arasında sigara içme durumu için sağlıklı yaşam biçimi davranış puanları açısından ve ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında sağlık sorumluluğu ve kendini gerçekleştirme alt boyutlarında sigara içmeyen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buradan hareketle sigara içmeyen öğrencilerin sigara içenlere göre sağlıklı bir yaşam sergiledikleri de söylenebilir. Güler ve arkadaşlarının (2008) öğretim elemanlarına yönelik yaptıkları çalışmasında sigara içme durumuna göre öğretim elemanlarının SYBDÖ puan ortalamaları incelendiğinde sigara içmeyenlerin puan ortalamalarının bu çalışma sonuçlarına benzer şekilde kullananlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak literatürde bu çalışma sonuçları ile örtüşmeyen SYBDÖ puanları ile sigara içme durumu arasında fark olmadığını gösteren birçok çalışma vardır (Ünal vd., 2007; Karadeniz vd., 2008; Kaya vd., 2008).

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin hem sağlıklı yaşam biçimi davranışlarında hem de sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının her bir alt boyutunda beslenme durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında tüm bu farklılıkların sağlıklı beslendiğini düşünen öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca SYBDÖ toplam puan ortalamasında ve ölçeğin tüm alt boyutlarından edinilen puan ortalamalarında öğrencilerin düzenli beslenme durumlarına göre de anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında elde edilen farklılıkların düzenli bir yemek alışkanlığına sahip olan ve öğünlerine dikkat eden öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Karadeniz ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin beslenme durumuna göre kız öğrencilerin beslenme puanlarının daha yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Özmen ve arkadaşları (2007)'da lise öğrencilerinin yeme alışkanlıkları konusunda her gün düzenli kahvaltı, öğle yemeği ve akşam yemeği yeme alışkanlığının kızlarda anlamlı olarak daha fazla olduğunu bulmuştur. Literatürde üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalarda öğrencilerin düzenli ve sağ-

lıklı beslenme durumları ile farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Bayrak ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında günde 3 ana öğün, 2 ara öğün şeklinde düzenli beslenme alışkanlığı olanların oranı %53,3 olarak bulunmuşken, Özbaşaran ve arkadaşları (2004) öğrencilerin düzenli beslenme alışkanlıklarına sahip olmadığını bulmuştur. Mazıcıoğlu ve Öztürk (2003) de çalışmalarında sadece öğrencilerin %34,4'ünün düzenli kahvaltı yapabildiğini tespit etmişlerdir. Güleç ve arkadaşları (2008) yurtdışı kalan öğrenciler üzerine yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin genellikle öğün atladıkları saptanmıştır. Genel olarak üniversite öğrencilerinin düzenli beslenme alışkanlıkları olmadığı söylenebilir.

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının düzenli egzersiz yapan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında sağlık sorumluluğu, egzersiz ve beslenme alt boyutlarında egzersiz yapma durumuna göre egzersiz yapan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradan hareketle egzersiz yapan öğrencilerin egzersiz yapmayanlara göre sağlık sorumluluğuna, fiziksel etkinliklerine ve beslenme düzenlerine daha fazla dikkat ettikleri söylenebilir. Ayrıca SYBDÖ'nün toplam puan ortalamalarından edinilen bulgulardan hareketle de düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yapmayanlara göre daha sağlıklı bir yaşam biçimini benimsedikleri de söylenebilir. Literatürdeki birçok çalışmada bu çalışma sonuçlarını destekler şekilde egzersiz yaptığını ifade edenlerin yapmayanlara göre SYBDÖ puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur. (Yalçınkaya vd., 2007; Özkan ve Yılmaz, 2008; Cihangiroğlu ve Deveci, 2011). Ancak yapılan çalışmalar göstermektedir ki; fiziksel iyilik açısından organizmanın en üst olduğu genç toplumda, gençlerin egzersiz yapma düzeylerinin yüksek olması beklenirken egzersiz puanları oldukça düşük çıkmaktadır (Tuğut ve Bekar, 2007, Bayrak vd., 2010).

Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları genel puanı orta düzeyde bulunmuştur. Buradan hareketle aşağıdaki öneriler getirilmektedir:

Fen ve teknoloji dersi içeriği itibarıyla beslenme, sağlık, spor gibi sağlıklı yaşam sürdürmenin temelini oluşturan konularla kaplıdır. Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans dönemi boyunca bu konularla ilgili yalnızca bilgi düzeyinde değil, uygulama düzeyinde kazanımlara sahip olması gerekir. Bunun için de bu çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin lisans öğrenimleri sırasında sağlık eğitimi ile ilgili zorunlu bir ders almaları önerilir.

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin düşük puan aldıkları beslenme ve egzersiz alışkanlığı gibi sağlık davranışlarına daha fazla ağırlık verilerek, bunlarla ilgili teorik ve pratik uygulamaların planlanması, sonuçların takip edilmesi önerilmektedir.

Fen eğitimi için sağlık eğitimi ayrılmaz bir parçadır. Fen eğitiminde kişinin fiziksel, hormonal ve ruhsal olarak kendini tanıyarak sağlığına dikkat etmesi ve sağlığına zarar veren etmenlerin farkında olarak bunlardan uzak durması sağlanır. Bu konuların hepsine ilköğretim fen ve teknoloji müfredatında yer verilmektedir. Ancak lisans programındaki sağlık eğitimi konularıyla ilgili derslerin yeterli olmamasıyla birlikte ne yazık ki bunun çözümüne yönelik araştırmalar da yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda fen eğitiminde bu eksikliğin giderilmesi için daha kapsamlı derslerin açılması ve bu konularla ilgili daha çok araştırma yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- AYAZ, S., TEZCAN, S. ve AKINCI, F. (2005). "Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlığı Geliştirme Davranışları" **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, 9 (2), ss.26-34.
- BAHAR, Z., BEŞER, A., GÖRDES, N., ERSİN, F. ve KISSAL, A. (2008). "Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması". **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 12(1):1-13.
- BAYRAK, U., GRAM, E., MENGEŞ, E., OKUMUŞ, Z.G., SAYAR, H. C., SKRİJEL, E., AÇIKGÖZ, A., ÇEHRELİ, R. ve ELLİDOKUZ, H. (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Sağlıkla İlgili Alışkanlıklar ve Kanser Konusundaki Bilgi ve Tutumları", **DEÜ, Tıp Fakültesi Dergisi**, Cilt 24, Sayı 3, ss.95-104.
- CAN, G., ÖZDİLLİ, K., EROL, O., ÜNSAR, S., TÜLEK, Z., SAVAŞER, S., ÖZCAN, S., ve DURNA, Z. (2008). "Comparison Of The Health-Promoting Lifestyles Of Nursing And Non-Nursing Students In Istanbul, Turkey." **Nurse Health Sci**, 10(4), pp.273-80.
- CIHANGİROĞLU, Z. ve DEVECİ, S.E. (2011). "Fırat Üniversitesi Elazığ Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi davranışları ve Etkileyen Faktörler", **Fırat Tıp Dergisi**, 16(2), ss.78-83.
- CÜRCANI, M., TAN, M. ve ÖZDELİKARA, A. (2010). "Hemşirelerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi", **TAF Prev Med Bull**, 9(5), ss.487-492.
- ERASLAN, B. ve MATYAR, F. (2010). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sık Görülen Bulaşıcı Hastalıklar İle İlgili Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi" **Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi / The Black Sea Journal of Sciences**, Sonbahar, 1(2), ss.61-72
- GEÇKİL, E. ve YILDIZ, S. (2006). "Adölesanlara Yönelik Beslenme ve Stresle Baş Etme Eğitiminin Sağlığı Geliştirmeye Etkisi", **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, 10(2), ss.19-28.
- GÜLEÇ, M., YABANCI N., GÖÇGELDİ, E. ve BAKIR, B. (2008). "Ankara'da iki kız öğrenci yurdunda kalan öğrencilerin beslenme alışkanlıkları". **Gülhane Tıp Dergisi**, 50, ss.102-109.
- GÜLER, G., GÜLER, N., KOCATAŞ, S., YILDIRIM, F. ve AKGÜL, N. (2008). "Bir Üniversitede Çalışan Öğretim Elemanlarının Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları". **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Dergisi**, 12(3).
- İLHAN, N., BATMAZ, M. ve AKHAN, L.U. (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları", **Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi**, Cilt 3, Sayı 3, ss.34-44
- İNEL, D., GÜNAY, Y. ve EVREKLİ, E. (2010). "Öğretmen Adaylarının Beslenmenin ve Teknolojinin İnsan Sağlığı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, 11-13 Kasım. [Çevrim-içi: http://bayar.academia.edu/ErtugEvrekli/Papers/360411/Ogretmen_adaylarinin_beslenmenin_ve_teknolojinin_insan_sagligi_uzerindeki_etkilerine_iliskin_goruslerinin_incelenmesi], Erişim Tarihi: 20.06.2012.
- KARADENİZ, G., UÇUM, E.Y., DEDELİ, Ö. ve KARAAĞAÇ, Ö. (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları", **TAF Prev Med Bull**, 7(6), ss.497-502.
- KAYA, F., ÜNÜVAR, R., BIÇAK, A., YORGANCI, E., ÇINAR B., ÖZ, F. ve KANKAYA, F. C. (2008). "Öğretim Elemanlarının Sağlığı Geliştirme Davranışları Ve Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi", **TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni**, 7, ss.59-64.
- KESGİN, C. ve TOPUZOĞLU, A. (2006). "Sağlığın Tanımı, Başa Çıkma", **Journal of Istanbul Kültür University**, 3, ss.47-49.
- MAZICIOĞLU, M.M. ve ÖZTÜRK A. (2003). "Üniversite 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Beslenme Alışkanlıkları ve Bunu Etkileyen Faktörler". **Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal)**, 25 (4) 172-178.

- OCAKÇI, Ayşe Ferda (2007). "Sağlığın Korunma Ve Geliştirilmesinde Hemşirelik Hizmetlerinin Rolü", [Çevrim-içi: <http://server.karaelmas.edu.tr/saglik/skg.htm>], Erişim Tarihi: 08.01.2007.
- OYUR ÇELİK, G., MALAK, A.T., BEKTAŞ, M., YILMAZ, D., SAMÍ YÜMER, A., ÖZTÜRK, Z. ve DEMİR, E. (2009). "Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlığı Geliştirme Davranışlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi". **Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi**, 3(3), 164-169.
- ÖZBAŞARAN, F., ÇETİNKAYA, A.Ç. ve GÜNGÖR, N. (2004). "Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlık Davranışları", **Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**,7(3), ss.43-55.
- ÖZKAN, S. ve YILMAZ. E. (2008). "Hastanede Çalışan Hemşirelerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları", **Fırat Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Dergisi**, 3, ss.90-05.
- ÖZMEN,D., ÇETİNKAYA, A.Ç., ERGİN, D., ŞEN, N. ve DÜNDAR ERBAY, P. (2007). "Lise Öğrencilerinin Yeme Alışkanlıkları ve Beden Ağırlığını Denetleme Davranışları". **TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni**, 6 (2), 98-105.
- PASİNLİOĞLU, T. ve GÖZÜM, S. (1998). "Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Sağlık Personelinin Sağlık Davranışlar," **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 2, ss. 60-68.
- POMMIER, J., GUEVEL M.R., JOURDAN, D. (2010). "Evaluation Of Health Promotion Interventions In School Setting: A Study Design Based On A Realistic Approach Using Mixed Methods", **BMC Public Health**, 10, pp.43 Retrieved Septembre 12, 2012, from .
- SİSK Rebecca J. (2000). "Caregiver Burden And Health Promotion". **International Journal of Nursing Studies**, 37, pp. 37-43.
- SÖNMEZ, V., ve ALACAPINAR, F.G. (2011). **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TOKUÇ, B. ve BERBEROĞLU, U. (2007). "Edirne Merkez İlçe İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerde Sağlığı Geliştirici Davranışlar", **TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni**, 6(6), ss.421-426.
- TUĞUT, N. ve BEKAR, M. (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Sağlığı Algılama Durumları İle Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Arasındaki İlişki." **Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 11(3) ss.17-26.
- ÜNALAN, D., ŞENOL, V., ÖZTÜRK, A., ve ERKORKMAZ. Ü. (2007). "Meslek Yüksekokullarının Sağlık Ve Sosyal Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ve Öz-Bakım Gücü Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" **İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 14, ss.101-109.
- YALÇINKAYA, M., ÖZER, G.F. ve KARAMANOĞLU, Y.A. (2007). "Sağlık Çalışanlarında Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Değerlendirilmesi", **TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni**, 6(6), ss.409-420.
- YETKİN, A. ve UZUN, Ö. (2000). "Eğitimi Sağlıkla İlgili Olan Ve Olmayan Yüksekokul Öğrencilerinin Sağlık Davranışlarının Karşılaştırılması", **Atatürk Üniversitesi. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 3(2), ss.1-10.
- ZAYBAK, A. ve FADİLOĞLU, Ç. (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Sağlığı Geliştirme Davranışı Ve Bu Davranışı Etkileyen Etmenlerin Belirlenmesi", **Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 20(1), ss.77-95.

EVALUATION OF HEALTHY LIFESTYLE BEHAVIOURS OF SCIENCE TEACHING STUDENTS¹

Mehtap YURDATAPAN*

Elif BENZER**

İlknur GÜVEN***

Abstract

Shaping the behavior of healthy living of societies begins in the family. Children gain health-related habits by imitating his parents. These habits are not always positive. For this reason, health-related issues are given in formal education programs from early childhood education until the end of compulsory education courses. In this study, examining science teaching students healthy lifestyle behaviors and determining the factors that affect them were aimed. Survey model was used in this study and the sample consists of 304 students of an Education Faculty Elementary Education Department Science Teaching Program. A measurement tool consisting of three parts; those are demographic characteristics of the sample group, living habits and healthy lifestyle; was applied. The data of the scale after being applied to all groups was analyzed with SPSS 17.0 program. At the end of the study the healthy lifestyle behaviors of science teaching students was found in the medium level. These results were discussed by comparing the results of other parallel studies.

Key Words: Science teaching students, development of health, healthy lifestyle behaviors

1 Was presented as a poster on the 21st Congress of National Educational Sciences

* Assist. Prof. Dr.; Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Primary School Science Teaching

** Lecturer, Dr.; Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Primary School Science Teaching.

*** Assist. Prof. Dr.; Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Primary School Science Teaching

ORTAOKUL BEŞİNCİ VE ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE KATILIMA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Abdulkadir ÇEKİN*

Özet

Eğitim sürecinde öğrenciler, yaş ve gelişim düzeylerine uygun bilgi ve beceriler kazanmak için çeşitli öğretim faaliyetlerine katılırlar. Bu öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim becerileri başta olmak üzere daha birçok etken, öğrencilerin derse katılıma yönelik tutumlarını etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine katılıma ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Çalışma, 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde 219 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak, "derse katılım ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 3 boyut ve 15 maddeden oluşan üçlü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik değeri .83'dür. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin, din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yüksek bir katılım isteğinin olduğu, bununla birlikte sözel olarak derse katılım konusunda düşük, aktif olarak derse katılım konusunda yüksek ve yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak derse katılım konusunda da orta seviyede istekli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, öğretmen davranışları, derse katılım

Giriş

Eğitim, insanlığın varoluşu ile başlayan bir etkinliktir. İnsanın olduğu her yer ve zamanda eğitim olgusu var olmuştur. Eğitimin amacı, toplumu oluşturan bireyleri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bu amacın gerçekleşmesi öğretim-öğretme süreçlerinin etkinliğine, bu süreçlerin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretim ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Etkili öğretmen sadece öğrencilere bilgi aktaran değil, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemlerin en uygununu bulup uygulayandır (Açıkgöz, 1996).

Öğrenen merkezli bir öğretim anlayışında öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları, öğretim programının amaçlarının belirlenmesinde, öğretimin içeriğinin düzenlenmesinde ve öğretim sürecinin yapılandırılmasında merkezde yer alan bir faktördür. Öğrenenin merkezde yer alması, ülkemiz program geliştirme çalışmalarında da son on yılda giderek daha fazla dikkat edilen bir ilke olarak gözümüze çarpmaktadır (Altaş, 2008).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı yaklaşıma göre; öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, öğrencinin gelişim düzeyini

* Yrd. Doç. Dr.; Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü

dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır (Brooks & Brooks, 1993). Bu yaklaşımda öğrenciler, her türlü konuda soru sormaya teşvik edilmekte, derslere aktif olarak katılmaya özendirilmekte ve öğrencilerin çevreyle sürekli etkileşim içinde olmaları hedeflenmektedir (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006; Arın, 2006).

Son yıllarda din öğretiminde de yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. 2007-2008 öğretim yılında uygulamaya konulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır (Altaş, 2008). Diğer taraftan 2010 yılında geliştirilen öğretim programlarında da bir önceki öğretim programı ile aynı eğitim yaklaşımı benimsenmiş ve öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık verildiği vurgulanmıştır (MEB, 2010: 9).

Öğrencilerin derse katılımı konusu ise farklı araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Black, 2002). Araştırmacılar, öğrencilerdeki derse katılıma yönelik tutumlarda bireysel farklılıklara dikkat çekmekte ve öğrencilerin farklı karakteristik özelliklerinin, bu konuda önemli bir değişken olduğunu vurgulamaktadır (Özbek, 2005). Öğrencilerin okula adaptasyonu ve ders başarılarında olduğu gibi derse katılıma yönelik tutumlarında da ailenin kritik bir role sahip olduğu ifade edilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000; Öztop & Telsiz, 1996). Ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik yapılarının öğrenci davranışlarını büyük oranda etkilediği dile getirilmektedir. (Sağlam, 1999). Ancak, konu ile ilgili bu tespitlere rağmen, ilk ve ortaöğretim sürecinde öğrencilerin derse katılımları ile ilgili yeterli araştırmanın yapıldığı söylenemez. Bu çerçevede, öğrencilerin derse katılıma ilişkin tutumlarının farklı değişkenler dikkate alınarak geniş çaplı olarak incelenmesi, öğretim sürecinde daha etkin bir öğrenmenin sağlanmasında bizlere ışık tutacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5 ve 6. öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine katılıma ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç etrafında öğrencilerin derse katılım ile ilgili düşüncelerinde, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşma oluşturma durumunun da belirlenmesi araştırmanın amaçları arasındadır.

Yöntem

Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminin amacı, belirli özellik, tutum ve düşüncelere sahip bir örneklem içindeki bireylerin bir ya da daha fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiğini tespit etmektir. Bu yöntemde evrenin tamamı yerine, belirli bir örneklemden veri elde edilerek mevcut durum yansıtılmaya çalışılır (Karasar, 2004). Belirlenen yöntem çerçevesinde evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen örneklemden veri toplama aracı olarak anket seçilmiştir. Ankara Keçiören ilçesinde bulunan resmi bir ortaokulun 5 ve 6. sınıf öğrencileri ile sınırlı olan bu araştırma için hazırlanan anket; 2012-2013 öğretim yılında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi alan 219 öğrenciye uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine katılmaya ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından bir anket formu geliştiri-

rılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel özellikleri (cinsiyet ve sınıf düzeyi) ile ilgili 2 soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise öğrencilerin derse katılım hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 15 soru ve 3 boyuttan (derse aktif katılım, derse sözel katılım ve derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım) oluşan “derse katılım ölçeği” yer almaktadır. Üçlü likert şeklinde oluşturulan ölçek üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçme aracının her bir alt boyutunun güvenirlik değerleri, derse aktif katılım .65, derse sözel katılım .68 ve derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım .77’dir. Geliştirilen ölçme aracının Cronbach alpha katsayısı, .83, toplam varyansı açıklama yüzdesi 69.75’dir.

Verilerin Analizi

Geliştirilen anket formu, 219 öğrenciye uygulandıktan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS 15.0 istatistik programı kullanılmıştır. Bu program yardımıyla ilk olarak anketteki maddelerin yüzdellik dilimleri ve frekansları belirlenmiş, ikinci olarak bağımsız değişkenlerin anlamlı fark oluşturma durumlarını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Ölçek maddelerine öğrencilerin verdikleri cevaplar 1 ile 3 arasında puan verilerek değerlendirilmiştir.

Bulgular

1. Kişisel Bulgular

Tablo 1: Ankete Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bulgular

Değişkenler	Alt Değişkenler	N	%	Değişkenler	Alt Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Erkek	107	48.9	Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	144	65.8
	Kız	112	51.1		6. Sınıf	75	34.2
	Toplam	219	100.0		Toplam	219	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya örneklem olan toplam 219 öğrencinin %65.8’i (144 öğrenci) 5. sınıf, %34.2’si (75 öğrenci) 6. sınıf, %48.9’u (107 öğrenci) erkek, %51.1’i (112 öğrenci) kız öğrencidir.

2. Derse Katılıma İlişkin Betimsel Bulgular

Tablo 2: Derse Katılıma İlişkin Betimsel Bulgular

Genel Ortalama	N	Minimum	Maksimum	X	Std. Sapma
	219	1.25	3.00	2.38	.288

Araştırmada öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersine katılıma ilişkin genel ortalama düzeyi 2.38 ve standart sapma değeri .288 olarak tespit edilmiştir.

3. Derse Katılım Boyutlarına İlişkin Bulgular

3.1. Derse Katılım Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Tablo 3: Derse Katılım Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Derse Katılım Boyutları	N	Minimum	Maksimum	X	Std. Sapma
Derse Aktif Katılım	219	1.75	3.00	2.59	.304
Derse Sözel Katılım	219	1.00	3.00	2.22	.399
Derse Yazarak, Araştırarak ve Proje Hazırlayarak Katılım	219	1.00	3.00	2.33	.453

Araştırmada öğrencilerin DKAB dersine aktif katılım boyutuna ilişkin genel ortalaması 2.59 ve standart sapması değeri .304; derse sözel katılım boyutuna ilişkin genel ortalaması 2.22 ve standart sapma değeri .399 ve derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım boyutuna ilişkin genel ortalaması 2.33 ve standart sapma değeri ise .453 olarak tespit edilmiştir.

3.1.1. Derse Aktif Katılım Boyutu

Öğrencilerin DKAB dersine katılıma ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin birinci boyutu derse aktif katılım boyutudur. Bu konudaki bulgular Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Derse Aktif Katılımı ile İlgili Frekans ve Yüzdeler Değerler

Maddeler		Cevaplar					
		Her Zaman İsterim		Bazen İsterim		Hiç İstemem	
		Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet	
		Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
1. Öğretmenin sınıfa ders kitabı dışında etkinlikler getirerek sizlere yaptırmasını ister misiniz?	5. Sınıf	28	29	35	44	4	4
	6. Sınıf	18	20	21	15	1	0
	Toplam	95 (%43.4)		115 (%52.5)		9 (%4.1)	
2. Öğretmenin DKAB dersinde işlenen konularla ilgili olarak slayt, veya video izletmesini ister misiniz?	5. Sınıf	48	61	14	15	5	1
	6. Sınıf	30	27	10	8	0	0
	Toplam	166 (%75.8)		47 (%21.5)		6 (%2.7)	
3. Öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirmek istediğiniz bir etkinliğe ya da ilginiz doğrultusunda yapmak istediğiniz bir aktiviteye izin vermesini ister misiniz?	5. Sınıf	38	42	23	29	5	5
	6. Sınıf	18	21	22	14	0	0
	Toplam	119 (%54.8)		88 (%40.6)		10 (%4.6)	
4. Öğretmenin sizleri DKAB dersiyile ilgili çevre gezisine götürmesini ister misiniz?	5. Sınıf	52	58	14	17	1	1
	6. Sınıf	29	26	11	9	0	0
	Toplam	165 (%75.7)		51 (%23.4)		2 (%0.9)	

Derse aktif katılım boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde, DKAB dersinde işlenen konularla ilgili olarak slayt veya video izleme (%75.8) ve DKAB dersiyile ilgili çevre gezilerinin yapılması (%75.7) konularında öğrencilerde yüksek oranda katılım isteği gözlemlenmektedir. Buna karşın, öğrencilerde sınıf içinde gerçekleştirilmek

istenen bir etkinliğe ya da yapılmak istenen bir aktiviteye izin verilmesi (%54.8) konusunda orta düzeyde ve sınıfta ders kitabı dışındaki etkinliklerin kendilerince yapılması (%43.4) konusunda düşük düzeyde bir katılım isteği tespit edilmiştir.

3.1.2. Derse Sözel Katılım Boyutu

DKAB dersine katılıma ilişkin öğrenci düşüncelerinin incelendiği araştırmada, geliştirilen ölçme aracının ikinci boyutu derse sözel katılım ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Bu konuda ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Derse Sözel Katılımı ile İlgili Frekans ve Yüzdeler Değerler

Maddeler		Cevaplar					
		Her Zaman İsterim		Bazen İsterim		Hiç İstemem	
		Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet	
		Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
5. Öğretmen, işlenen konularla ilgili fikirlerinizi sınıf içinde serbest olarak ifade etmenize izin vermesini ister misiniz?	5. Sınıf	37	46	23	28	6	3
	6. Sınıf	25	20	11	15	4	0
	Toplam	128 (%58.7)		77 (%35.3)		13 (%6.0)	
6. Öğretmenin, DKAB dersinde işlenen konuyla ilgili olarak televizyonda izlemiş olduğunuz bir film ya da konuşmayı sınıfta anlatmasını ister misiniz?	5. Sınıf	23	29	27	35	17	13
	6. Sınıf	16	13	16	17	8	5
	Toplam	81 (%37.0)		95 (%43.4)		43 (%19.6)	
7. Öğretmenin, herhangi bir konu hakkında DKAB dersi öncesinde sizlere hazırlıksız olarak 5-10 dakikalık konuşma çalışması yaptırmasını ister misiniz?	5. Sınıf	22	29	27	25	18	23
	6. Sınıf	10	10	19	16	11	9
	Toplam	71 (%32.4)		87 (%39.7)		61 (%27.9)	
8. Öğretmenin DKAB dersi kitabı dışında okumuş olduğunuz kitap, gazete veya bir dergideki yazıları sınıfta arkadaşlarınıza anlatma fırsatı vermesini ister misiniz?	5. Sınıf	22	38	31	29	14	10
	6. Sınıf	13	15	19	19	8	1
	Toplam	88 (%40.2)		98 (%44.7)		33 (%15.1)	
9. Öğretmenin, herhangi bir konu hakkında DKAB dersi öncesinde sizlere hazırlıksız olarak 5-10 dakikalık konuşma çalışması yaptırmasını ister misiniz?	5. Sınıf	37	48	24	19	6	9
	6. Sınıf	20	18	15	15	5	92
	Toplam	123 (%56.4)		73 (%33.5)		22 (%10.1)	
10. Öğretmenin DKAB dersi kitabı dışında okumuş olduğunuz kitap, gazete veya bir dergideki yazıları sınıfta arkadaşlarınıza anlatma fırsatı vermesini ister misiniz?	5. Sınıf	35	53	23	21	9	3
	6. Sınıf	26	23	13	8	1	4
	Toplam	137 (%62.6)		65 (%29.7)		17 (%7.8)	

Derse sözel katılım boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde ise, öğrencilerde düşük bir katılım isteğinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler, DKAB dersinde işlenen konuyla ilgili olarak televizyonda izlemiş olduğu bir film ya da konuşmayı sınıfta anlatmayı (%37), herhangi bir konu hakkında DKAB dersi öncesinde hazırlıksız olarak 5-10 dakikalık konuşma çalışması yapmayı (%32.4) ve ders kitabı dışında okunan kitap, gazete veya bir dergideki yazıyı sınıfta anlatmayı (%40.2) düşük düzeyde her zaman istediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin, işlenen konularla ilgili fikirlerini sınıf içinde serbest olarak ifade etme (%58.7),

sınıfta tartışma, gruplararası iletişim, bireysel iletişim gibi konuşma etkinliklerinin oyunlaştırılarak yapılması (%56.4) ve derste dini şiir ve hikayelerle ilgili konuşma çalışmasının yapılması (%62.6) konularında ise orta seviyede her zaman katılımı arzu ettikleri tespit edilmiştir.

3.1.3. Derse Yazarak, Araştırarak ve Proje Hazırlayarak Katılım Boyutu

Ölçme aracının üçüncü alt boyutunda, DKAB dersine yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılıma yönelik maddeler yer almaktadır. Bu konuda ulaşılan bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Derse Yazarak, Araştırarak ve Proje Hazırlayarak Katılımı ile İlgili Frekans ve Yüzdeler

Maddeler		Cevaplar					
		Her Zaman İsterim		Bazen İsterim		Hiç İstemem	
		Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet	
		Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
11. Öğretmenin DKAB dersinde işlenen ve günlük hayatla ilgili konularda yazma çalışmaları yaptırmasını ister misiniz?	5. Sınıf	17	29	36	36	13	11
	6. Sınıf	7	13	26	16	7	6
	Toplam	66 (%30.4)		114 (%52.5)		37 (%17.1)	
12. Öğretmenin gazete ve dergilerdeki resimlerden veya yazılardan hareketle din dersine yönelik yazma çalışmaları yaptırmasını ister misiniz?	5. Sınıf	19	29	33	33	14	15
	6. Sınıf	12	13	24	17	4	5
	Toplam	73 (%33.5)		107 (%49.1)		38 (%17.4)	
13. Öğretmenin, sınıf içindeki ya da okuldaki etkinlik köşelerine sizlerden DKAB dersine yönelik yazılar beklemesini ister misiniz?	5. Sınıf	22	35	34	36	11	6
	6. Sınıf	21	18	14	15	4	1
	Toplam	96 (%44.2)		99 (%45.6)		22 (%10.1)	
14. Öğretmenin DKAB dersinde işlenen konu, kişi, olay, kavram ve değerlerle ilgili araştırmalar yaptırmasını ister misiniz?	5. Sınıf	25	40	29	30	12	6
	6. Sınıf	14	15	19	15	6	4
	Toplam	95 (%44.0)		93 (%43.1)		28 (%13.0)	
15. Öğretmenin DKAB dersinde, günlük hayattaki dini problemlerle ilgili projeler hazırlatmasını ister misiniz?	5. Sınıf	21	26	34	42	10	7
	6. Sınıf	18	8	16	22	6	4
	Toplam	73 (%34.1)		114 (%53.3)		27 (%12.6)	

Edilen bulgulara göre derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım boyutu ile ilgili öğrencilerde orta seviyede bir katılım isteğinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu, DKAB dersinde işlenen ve günlük hayatla ilgili konularda yazma çalışmaları yapmayı (%52.5), gazete ve dergilerdeki resimlerden veya yazılardan hareketle DKAB dersine yönelik yazma çalışmaları yapmayı (%49.1), sınıf içindeki ya da okuldaki etkinlik köşelerine yazılar yazmayı (%45.6) ve günlük hayattaki dini problemlerle ilgili projeler hazırlamayı (%53.3) bazen, derste işlenen konu, kişi, olay, kavram ve değerlerle ilgili araştırmalar yapmayı (%44) ise her zaman istediklerini ifade etmişlerdir.

4. Bağımsız Değişkenlerin Anlamlı Farklılaşmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet ve sınıf düzeyidir. Cinsiyet değişkeninin derse katılım boyutları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Derse Katılım Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

	N		X		sS		Sd	T	P	Anlamlı Fark
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız				
Derse Aktif Katılım	107	112	2.57	2.61	.323	.285	217	930	.352	-
Derse Sözel Katılım	107	112	2.27	2.38	.416	.375	217	2.046	.004	P<.05
Derse Yazarak, Araştırarak ve Proje Hazırlayarak Katılım	107	112	2.16	2.29	.452	.448	217	2.048	.004	P<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni, derse sözel katılım [$t(217)=2.046$, $p<.05$] ile derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım [$t(217)=2.048$, $p<.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin derse sözel katılım ortalaması 2.38 iken, bu değer erkek öğrencilerde 2.27’dir. Derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım boyutunda ise kız öğrencilerin derse katılım ortalaması 2.29, erkek öğrencilerin ise 2.16’dır. Görüldüğü gibi kız öğrencilerin derse sözel ve yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım boyutlarındaki ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılaşmadır. Buna göre kız öğrencilerin derse sözel ve yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım boyutlarında, erkek öğrencilere oranla daha yüksek bir katılım isteğine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan sınıf düzeyi değişkeninin derse katılım boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturma durumunu incelemek için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Derse Katılım Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması

Katılım Boyutları	N		X		sS		Sd	T	P	Anlamlı Fark
	5.Sınıf	6.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf				
Derse Aktif Katılım	144	75	2.57	2.62	.322	.264	217	1.188	.236	-
Derse Sözel Katılım	144	75	2.33	2.33	.424	.347	217	.035	.972	-
Derse Yazarak, Araştırarak ve Proje Hazırlayarak Katılım	144	75	2.22	2.24	.469	.424	217	.430	.667	-

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenin derse katılım boyutlarında anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir. [$p>.05$] 6. sınıf öğrencilerinin derse aktif katılım ($X=2.62$) ile yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım ($X=2.24$) boyutlarındaki ortalamaları 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olmasına karşın bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç ve Teklifler

Araştırmada öğrencilerin DKAB dersine katılma ilişkin genel ortalama düzeyinin 2.38 olduğu belirlenmiştir. Bu oran 1 ile 3 puan aralığında değerlendirildiğinde yüksek sayılabilecek bir ortalama değeridir. Buna göre öğrenciler DKAB dersine katılım konusunda yüksek bir isteklilik durumuna sahiptirler. Öğrencilerdeki derse katılma ilişkin bu tutum olumlu bir durumu yansıtmaktadır. Öğrencilerdeki bu olumlu durum önemsenmeli ve daha da geliştirilecek önlemler alınmalıdır. Bunun yanında bu olumlu durumun derse katılım boyutları arasında hangi boyut üzerinde yoğunlaştığı da önem arz etmektedir. Bu konuda araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara bakıldığında, derse aktif katılım boyutunda öğrencilerin genel katılım ortalaması 2.59, derse sözel katılım boyutuna ilişkin genel ortalama düzeyi 2.22 ve derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım boyutuna ilişkin genel ortalama düzeyi 2.33 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde öğrencilerdeki derse katılım konusundaki isteklilik durumunun aktif olarak derse katılma boyutunda yoğunlaştığı söylenebilir.

Derse aktif katılım boyutu ile ilgili daha detaylı bulgulara bakıldığında ise slayt, veya video gibi görsel-işitsel materyallerle ders işlenmesi (%75.8) ile DKAB derisiyle ilgili çevre gezilerinin yapılması (%75.7) konularında öğrencilerde yüksek oranda katılım isteği ortaya çıkmıştır. Ancak bu boyutta öğrenciler, derste düzenlenecek farklı etkinliklerin kendilerince yapılması konusunda ise düşük bir katılım isteği (%43.4) içindedirler.

Diğer taraftan DKAB dersine sözel katılım boyutunda ise öğrencilerde düşük bir katılım isteğinin olduğu belirlenmiştir ($X=2.22$). Bu düşük katılım düzeyi, öğrencilerin ders konuları ile ilgili farklı materyallerden ulaştıkları bilgileri anlatma (%37), ders öncesinde hazırlıksız konuşma çalışmaları yapma (%32.4) ve kitap, gazete veya bir dergideki yazıyı sınıfta anlatma (%40.2) konularında isteksizlikleri ile ilgilidir.

Derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım boyutunda öğrencilerde orta seviyede bir katılım isteğinin olduğu belirlenmiştir ($X=2.33$). Buna göre öğrencilerin çoğunluğu, DKAB derisi ile ilgili günlük hayattan konularda yazma çalışmaları yapma (%52.5), farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgilerden hareketle derste yazma çalışmaları yapma (%49.1) ve günlük hayattaki dini problemlerle ilgili projeler hazırlama (%53.3) konularında bazen katılım isteği duyduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada bağımsız değişkenlerinin derse katılım boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturma durumları ile ilgili cinsiyet değişkeninin, derse sözel katılım ($p=.004$) ile derse yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım ($p=.004$) boyutlarında anlamlı fark oluşturmalarına karşın, sınıf düzeyi değişkeninin derse katılım boyutlarında anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Cinsiyet değişkenindeki bu farklılaşma çerçevesinde kız öğrencilerin derse sözel ve yazarak, araştırarak ve proje hazırlayarak katılım boyutlarında, erkek öğrencilere oranla daha yüksek bir katılım isteğine sahip oldukları söylenebilir.

Çağımızda bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı değişimler, eğitim alanında bilginin anlaşılma, üretilme ve uygulanma biçimleri ile öğretmen ve öğrenen rollerinde farklılaşmalara neden olmuş ve bu çerçevede davranışçı öğrenme teorisinden bilişsel öğrenme teorisine, bilişsel öğrenme teorisinden de yapılandırmacı

öğrenme teorisine doğru bir geçiş meydana gelmiştir (Kızılabdullah, 2008). Bu değişimle birlikte öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin pasif birer alıcı olmadıkları, bilgiyle etkileşimli bir ilişki içinde aktif olarak derse katılan, ilgi ve yönelimleri çerçevesinde dersi yönlendirebilecek bireyler oldukları kabul edilmiştir. Aynı doğrultuda çalışmamızda da öğrencilerin DKAB derslerine katılım konusunda yüksek seviyede bir isteklilik durumu içinde olduğu ve özellikle derslerde aktif rol alma hakkında da önemli bir oranda istek sahibi olduğu belirlenmiştir. Derse aktif katılım konusundaki öğrencilerdeki bu yüksek ilgi, onların DKAB derslerinde hem öğretmenleri hem de arkadaşlarıyla daha yakın ve yüksek bir etkileşime girmeyi istediklerini de göstermektedir.

Diğer taraftan öğrencilerin DKAB dersine aktif katılım istekleri, büyük oranda derste öğretmenleri tarafından sergilenecek etkinliklerde yoğunlaşmaktadır ve öğrenciler, sınıf içi etkinlik ve faaliyetlerde görev alma konusunda düşük bir katılım isteği duymaktadır. Öğrenciler bu noktada çekingen bir tutum sergileyerek, ders içi etkinliklerde rol almak istememektedir. Öğrencilerin sahip olduğu bu tutumun, onların özgüven problemleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerdeki özgüven konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerdeki özgüven konusunda ailelerdeki uyumun önemine dikkat çekilmekte ve uyumlu ailelerde yetişen çocukların özgüveninin belirgin bir düzeyde yüksek olduğu ifade edilmektedir (Soner, 1995). Konuyla ilgili diğer bir araştırmada, öğrencilerdeki akademik başarısızlığın başlıca nedenleri arasında özgüven eksikliğinin olduğu tespit edilmiştir (Şahin, 2008). Bu bağlamda derse aktif katılım becerilerinin geliştirilmesi adına öğrencileri destekleyecek ve onların özgüvenlerini yükseltecek ders içi ve ders dışı etkinlikler planlanmalı, bu etkinliklerde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda her öğrencinin görev alması sağlanmalı, öğrencilerdeki özgüven problemlerinin nedenleri konusunda öğrenci velileri bilgilendirilmelidir. Ayrıca, öğrencilerdeki sınıf içi etkinliklerde görev yapma konusundaki düşük katılım isteğinin DKAB öğretmeni ile ilgili olabileceği de düşünülebilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği örneklemin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine aynı öğretmenin girmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Öğrencilerin eğitim sürecinde ders içi etkinlikler ile ders dışındaki faaliyetlere katılım konusundaki tutumlarında öğretmen faktörü başlı başına önen arz etmektedir. Öğrencileri ile iyi iletişim kuran öğretmenlerin öğrencilerinin özgüven kazanarak derslere daha aktif olarak katılımını sağlamasına karşın, öğrencilerinin kendisinden çekindiği öğretmen tipleri ise derse katılım konusunda öğrencilerini sınırlayacaklardır.

Öğrencilerdeki bu isteksizlik durumu, derse sözel katılım konusunda da gözlemlenmektedir. Öğrenciler dersteki sözel etkinliklerde görev alma konusunda çok fazla bir katılım isteğine sahip değildirler. Bu noktada, öğretim programında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde, *kendini etkili biçimde ifade eden, iletişim kuran, soran, sorgulayan, eleştiren* bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği ifade edilmektedir. (MEB, 2010: 8). Söz konusu bu özelliklerin öğrencilere kazandırılabilmesi için öncelikle onların sözel yeteneklerinin istenilen seviyede olması gerekmektedir. Öğrencilerdeki sözel yeteneklerin ise büyük oranda onların bilişsel süreçleri ve genel zekâ durumları ile ilgili olduğu dile getirilmektedir (Sat, 2011). Öğrencilerdeki bu farklılaşmada temel etkenin, öğrencinin gelişim sürecinde içinde bulunduğu ortam ile ilgili olabileceği düşünülmekte, doğal çevrenin birçok açıdan yeni yetişen bireyi etkilediği gibi sözel gelişimde de etkili bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Bee, 1992; De Villers & de Villers, 1979; Yavuzer, 1999).

Öğrencilerdeki yazma yeterlikleri ile ders başarıları arasında anlamlı ve doğrusal ilişkinin olduğu, yazma becerisinin öğrencinin yaşadığı çevrenin zenginliğinden (aile, sosyo-ekonomik durum, okul içindeki ve dışındaki yaşam vb.) kaynaklandığı tespit edilmiştir. (Temur, 2001; Deniz, 2000) Öğretim sürecinde ise öğrencilerin yazma yeterliklerinin geliştirilmesi adına farklı yazma etkinlikleri yapılmaktadır. Örnek olarak Türkçe dersindeki kompozisyon etkinliği bunlardan biridir. DKAB dersinde ise öğrenciler derse yazarak katılım konusunda orta düzeyde bir istek sahibidirler. Yazarak derse katılım konusundaki bu durum, öğrencilerin diğer derslerde de farklı konularda yazma çalışmaları yapmaları ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada sadece ilgili öğrencilerin DKAB dersine yazarak katılımlarının sağlanması yararlı olacaktır. Ancak, DKAB dersinde daha etkin bir öğrenme sürecini mümkün kılmak için öğrencilerin derse yazarak katılımları konusunda çeşitli araştırmalar ve denemeler yapılabilir, yazma etkinliklerinde öğrencilerin düzeyine uygun duygu, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilebilir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- ALTAŞ, N. (2008). "İlköğretim Öğrencilerinin Din Öğretimi Sürecinde İlgi Duydukları Konular (Ankara İli Örneğinde 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Analiz)", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, XLIX, Sayı: II, 103-120.
- ARIN, D. (2006). **Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- BEE, H. (1992). **The Development of Language. The Developing Child**. 7. Baskı, Harper Collins College Publishers, 295-336.
- BLACK, L. (2002). "She's Not in My Head or In My Body: Constructing Pupil Identities Of Exclusion And Full Participation in Classroom Learning Processes", **Annual Conference of the British Educational Research Association**, University Of Exeter, England.
- BROOKS, J. G. & BROOKS, M. G. (1993). **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms**, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ÇINAR, O., TEYFUR, E. & TEYFUR, M. (2006). "İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7 (11), 47-64.
- DENİZ, K. (2000). **Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu**, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- De VILLERS, P.A. & de VILLERS, L.G. (1979). **Early Language**. London: Fontana, 22-23.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2000). **Kültürel Psikoloji; Kültür Bağlamında İnsan ve Kültür**, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- KARASAR, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Nobel Yayınları.
- KIZILABDULLAH, Y. (2008). **Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- MEB (2010). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara.

◆ Abdulkadir Çekin

- ÖZBEK, R. (2005). "Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 3 (11), 66-83.
- ÖZTOP, H. & TELSİZ, M. (1996). "Ana-Baba Eğitimi", **Yaşadıkça Eğitim**, 46, 4-7.
- SONER, O. (1995). **Aile Uyumunu, Öğrenci Özgüveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- SAĞLAM, M. (1999). **Öğretimi Etkileyen Etmenler: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- ŞAHİN, A. (2008). **Eğitimde Başarısızlığa İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri**, http://www.zaman.com.tr/newsDetail_getNewsById.action?haberNo=763767 adresli internet sitesinden 31.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- SAT, Ş. (2011). **7-14 Yaş Aralığındaki Türkçe Konuşan Çocukların Sözel Akıcılık Becerilerinin Değerlendirilmesi**, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- TEMUR, T. (2001). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- URAL, A. ve KILIÇ, İ. (2006). **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi**, Ankara: Detay Yayınları.
- YAVUZER, H. (1999). **Çocuk Psikolojisi**. 18. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

THE FIFTH AND SIXTH GRADES SECONDARY SCHOOL STUDENT'S OPINIONS ABOUT THE PARTICIPATION TO THE RELIGION CULTURE AND ETHICS COURSE

Abdulkadir ÇEKİN*

Abstract

During the educational period, students participate in various instructional activities in order to gain appropriate knowledge and skills. Instruction methods used by teachers, their inside-class and out of class communicational skills and many more factors affect the attitudes of students related to participation to lessons. The purpose of this study is to determine the fifth and sixth grade secondary school students' opinions about the participation to religion culture and ethics course. This study was performed on 219 students in the fall semester of the academic year of 2012-2013. General scanning method was used in this research; the data has been obtained by conducting lykert-type scale questionnaires including 3 dimensions and 15 items. Measurement tool used is called "measurement of the participation to the lesson". The value of the overall reliability of measurement instrument is .83. As a result of this study, it was found that, students have high wish about the active participation, but they have low wish about the verbal participation and average wish about the writing, researching and making project participation to the religion culture and ethics course.

Key Words: Religion culture and ethics course, teacher's behaviors, lesson participation, quantitative research method

* Asst. Prof. Dr.; Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Religion Culture and Ethics Teaching

FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Ayşe ARSLAN*

Orhan ERCAN**

Ahmet TEKBIYIK***

Özet

Fizik dersi öğretim programı 2007 yılından itibaren kademeli olarak yürürlüğe girmiştir. Öğretim programlarının en önemli paydaşı olan öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi önemlidir. Bu amaçla MEB tarafından düzenlenen 283 numaralı fizik dersi öğretim programları kursuna Türkiye'nin her şehirden katılan 104 fizik öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri sıklık ve yüzde olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca cinsiyet, okul türü, unvan ve hizmet süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşleri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Veri analizi için PASW Statistics 18 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonunda "öğretim programının yapısı, öğretim programının boyutları, çevre-zaman ilişkisi ve öğretim programında beceriler" olarak isimlendirilen 4 alt boyutta öğretmenlerin programa yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili düşünceleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğu; buna karşın unvan, görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı, fizik dersi, öğretmen görüşleri, fizik öğretmenleri

Giriş

Fen bilimlerine dayalı olarak üretilen teknolojinin toplumların gelişmesine sağladığı katkılar sayılamayacak kadar çoktur (Fullan, 1991). Bu nedenle fizik ve diğer fen bilimlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Buna bağlı olarak fizik eğiti-

¹ Bu çalışmanın revize edilmemiş formu 27-30 Haziran 2012 tarihleri arasında Niğde Üniversitesi'nde düzenlenen X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

* Uzman, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Teknikokullar, Ankara

** Yrd. Doç. Dr.; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Kahramanmaraş

*** Yrd. Doç. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Rize

mine verilen önem artmış ve fizik eğitimini yeni yaklaşımlar ile çağdaş hale getirilme çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalarla, fizik eğitiminin temel amaçları “öğrencileri bilimsel olarak okur-yazar hale getirmek olarak belirlenmiştir. Bilimsel okur-yazarlık; fen bilimlerinin doğasını bilmek, bilginin nasıl elde edildiğini anlamak, fen bilimlerindeki bilgilerin bilinen gerçeklere bağlı olduğunu ve yeni kanıtlar toplandıkça değiştiğini algılamak, fen bilimlerindeki temel kavram teori ve hipotezleri bilmek ve bilimsel kanıt ile kişisel görüş arasındaki farkı algılamak olarak yeniden tanımlanmıştır (Yağbasan ve Demirbaş, 2005).

Tüm bu değişimler öğretim programlarının da değişimini zorunlu kılmıştır. Öğretim programları bulunduğu çağın ürünü olup çağın özelliklerini yansıtır. Gelişmiş ülkeler, gelişen teknik ve teknolojiye bağlı olarak öğretim programlarını sürekli olarak yenilemektedirler; çünkü çağdaş toplumlarda, çağın ihtiyacı olan insan tipinin yetiştirilmesine öğretim kurumları ve programları aracılık etmektedir.

Öğretim programlarının istenilen düzeyde olmasını sağlamak amacıyla yapılan bu girişimler, ülkelerin gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004). Sürekli iyileştirmelerle kendi kendini düzeltme gücünde olan bir eğitim sistemi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal nitelikleri üzerinde olumlu etkilerde bulunan ve bunu yaparken de en az hatayla çalışan bir sistem haline gelecektir (Bloom, 1998). Bir ülkenin daha ileriye gitmesi, hazırlanan programlarının geleceği tahmin edebilecek ve yarının koşullarını geliştirebilecek insanı yetiştirebilmedeki yeterliğine bağlıdır (Gömleksiz, 2005).

Öğretim programı değişimleriyle ülkeler; kendilerini, küresel ekonomiye ve bilgi toplumu temelli bir çağa hazırlamaktadırlar. Bilim, teknoloji, toplumsal alan, bireyin gereksinimleri ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler fen bilimleri alanındaki program geliştirme çalışmalarını etkilemektedir. Bu bağlamda, ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretimde fen bilimlerine yönelik öğretim programları, zaman içerisinde pek çok değişim geçirmiştir. Bu değişimlerden biri 2004 yılında uygulamaya konulan, içeriği, amaçları, vizyonu ve yaklaşımları bakımından yenilenen, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıdır. Program, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde hazırlanmıştır. Bu yaklaşım öğrencinin ne öğrendiğinden daha çok nasıl öğrendiği ve bilgiyi nasıl yapılandırdığı üzerine odaklanmaktadır (Zahorik, 1995). Bu yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrencilerin aktif olacağı ve daha fazla sorumluluk alabileceği öğretim yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Donaldson, 2004). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulayıcısı öğretmenlerin, farklı ölçme-değerlendirme tekniklerini ve öğretim yöntemlerini etkili olarak kullanabilmesi için oldukça zengin bir bilgiye, deneyime ve alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1993; akt. Özsevgeç, 2007). Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Bunun yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (ERG, 2005).

İlköğretim döneminde böyle bir yaklaşımla yetiştirilen bireylerin, ortaöğretimde alacakları fen alanı derslerinde de bu yaklaşımın devamı niteliğindeki bir programla yetiştirilmeleri gereği doğmuştur. Bu nedenle ortaöğretimdeki fen alanı dersle-

rinin öğretim programlarının, ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının hem içerik hem de yaklaşım olarak paralelinde olacak şekilde yenilenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu ihtiyaç sonucunda fizik dersi öğretim programını yenileme çalışmaları başlatılmış ve 2007 yılında 9. sınıf fizik dersi öğretim programı tamamlanarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Program 2008–2009 öğretim yılında, 9. sınıftan başlayarak ülke genelinde uygulamaya konulmuştur. Takip eden yıllarda da ortaöğretim tüm düzeylerinde yayılımı tamamlanmıştır.

Fizik dersi öğretim programının vizyonu, fiziğin yaşamın kendisi olduğunu özümsemiş, karşılaşacağı problemleri bilimsel yöntemleri kullanarak çözebilen, Fizik-Teknoloji-Toplum ve Çevre arasındaki etkileşimleri analiz edebilen, kendisi ve çevresi için olumlu tutum ve davranışlar geliştiren, bilişim toplumunun gerektirdiği bilişim okuryazarlığı becerilerine sahip, düşüncelerini yansız olarak ve en etkin şekilde ifade edebilen, kendisi ve çevresi ile barışık, üretken bireyler yetiştirmektir (MEB, 2007). Fiziği yaşamın her alanında görebilen, fiziği vizyonda bahsedilen becerilerle öğrenen ve becerilerini de fizik bilgisi ile geliştirebilen yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu vizyona ulaşmak için yaşam temelli yaklaşım ile bilgi ve beceri kazanımları Fizik Dersi Öğretim Programı'nın misyonunu oluşturmaktadır (MEB, 2007).

Program, öğrencilerin hepsinin eğitilebileceğini yani eğitilemeyecek öğrencinin olmadığını varsaymaktadır. Öğrenciyi, öğrenmekten zevk alan, bazen sahip olduğu becerileri ile bilgilere erişebilirken bazen de sahip olduğu bilgiler ile becerilerini geliştirebilen, meraklı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, öğreniminden en fazla kendisini sorumlu tutan bir birey olarak tanımlamaktadır. Fizik konularının, bilim ve teknolojinin en temel konularından biri olduğunu ve fizik dersini, fen ve teknoloji dersinin bir devamı olarak görmektedir. Sarmal bir yapıya sahip olan programda, fizik alanının içeriği kadar becerilerin de önemli olduğunu vurgulamak için öğrenme alanları, bilgi ve beceri kazanımları olarak ayrılmakta ve bunlar birbirinin içerisine çapraz olarak yedirilmektedir. Bu nedenle her bilgi kazanımı 9. sınıftan itibaren üst sınıflara doğru ilerledikçe basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa, genişletilerek ve derinleştirilerek verilmiştir. Öğrenmenin doğal ortamlarda ve ihtiyaç olduğunda daha kolay, anlamlı ve kalıcı olarak gerçekleşeceğini varsaymaktadır. Bundan dolayı program, klasik yaklaşımla fizik kavram ve kanunlarını öğrendikten sonra bunlara yaşamından örnekler aramak yerine, doğrudan yaşamdaki olaylardan öğretime başlayıp fizik kavram ve kanunlarını öğrenmenin ihtiyaç hâline getirilmesini savunmakta, yani yaşam temelli bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu yaklaşım programın en temel anlayışıdır. İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim programı yapılandırıcı yaklaşımı temel alırken Fizik Öğretim Programı, öğrenme yöntem ve yaklaşımlarından herhangi birini merkeze almamakta, hepsinin içerik, öğrenci, zaman ve olanaklara göre kullanılabileceğini varsaymaktadır. Anlamı ve kalıcı öğrenmenin olması için öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olması, hızlı geri bildirimlerin önemini ve kavramsal gelişimi amaçlayan yaklaşımların kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, eğitim ortamlarında uygulanmadığı sürece hiçbir geçerliliğinin olamayacağı belirtilmektedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Programların eğitim ortamlarında uygulayıcıları şüphesiz öğretmenlerdir. Önceki öğretim programlarında olduğu gibi, bu programda da öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir.

Yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını, gerektiği şekilde uygulamadıklarını ortaya koymaktadır (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Dindar & Yangın, 2007; Ercan, 2011; Gömleksiz, 2005; Gömleksiz & Bulut, 2007; Paliç ve Akdeniz, 2012; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Yıldırım, 2006). Benzer şekilde Gallagher de (2000) fen öğretmenlerinin sınıflarında uygulama çalışmaları yapamadıklarını, kitaplardaki bilgileri geleneksel yöntemlerle öğrencilerine aktardıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda programın uygulayıcısı konumundaki fizik öğretmenlerinin, program hakkındaki görüşlerinin araştırılması, programın gereklerini algılama ve içselleştirmeleri bakımından önem arz etmektedir.

Fizik dersi öğretim programının geliştirilmesinden itibaren birkaç yıl geçmiş olmasına karşın, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini, uygulamaya yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını ortaya koyan sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde Ayvacı (2010), Trabzon genelindeki fizik öğretmenlerinin, bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, derslerinde uyguladıkları diğer öğrenci merkezli yaklaşımları bağlam temelli yaklaşım olarak nitelendirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin programı uygulamak için gerekli becerilere sahip olmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Kapucu (2010) ise çalışmasında fizik öğretmenlerinin yeni fizik öğretim programı hakkındaki görüşlerini nitel olarak incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin gelenekçi bir anlayışa sahip oldukları ve öğretim programını sadece konu başlıklarını takip etmek amacıyla kullandıkları belirtilmiştir. Yukarıdaki çalışmalarda yeni fizik dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin yeterliğe sahip olmadıkları ortaya konulsa da çalışmaların nitel olarak dar bir kapsamda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle fizik öğretmenlerinin program hakkındaki genel görüşlerinin ve bu görüşlerin bağlı olduğu değişkenlerin, geniş bir örneklem üzerinde belirlenmesinin, öğretmenlerin programa ilişkin inançlarının belirlenmesine ve dolayısıyla programın gerektiği şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada, Fizik Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmamanın alt problemleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğretmenlerin, öğretim programına ilişkin görüşleri sıklık ve yüzde olarak nasıldır?
- Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri cinsiyete göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
- Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri unvanlarına göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
- Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri görev yaptıkları okul türüne göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
- Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri mesleki kıdemlerine göre nasıl bir farklılık göstermektedir?

Yöntem

Araştırmada fizik öğretmenlerinin öğretim programı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

a. Örneklem: Çalışmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesince belirlenen, bir Fizik Dersi Öğretim Programları Kursu'na katılan 104 fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı katılımcılara kursun bitiminde uygulanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri, cinsiyetleri ve unvanları Tablo 1'de sıklık ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Özellik	N	~%
Cinsiyet	Kadın	36	35
	Erkek	68	65
Görev Yapılan Okul Türü	Fen Lisesi	8	8
	Anadolu Lisesi	56	54
	Genel Lise	22	21
	Meslek Lisesi	18	17
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-10	30	29
	11-15	38	37
	16 ve üzeri	36	34
Unvan	Uzman Öğretmen	24	23
	Öğretmen	80	77

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'i erkek, %34'ü ise kadındır. Öğretmenlerin %54'ü Anadolu lisesinde görev yapıyorken, %8'i fen lisesinde, %21'i genel lisede, %17'si ise meslek lisesinde görev yapmaktadır.

Mesleki kıdem bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin %37'si 11-15 yıl hizmet süresine sahipken, 6-10 yıl hizmeti olanlar %29; 16 yıl ve üzeri hizmete sahip olanlar ise %35 olarak belirlenmiştir. Araştırmada 24 uzman öğretmen (%23) ve 80 (%77) öğretmen unvanlı katılımcı yer almıştır.

b. Veri Toplama Aracı: Çalışmada veri toplama aracı olarak Ercan (2011) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Kimya dersi öğretim programına ilişkin görüşleri değerlendirmek üzere hazırlanan anket fizik dersine uyarlanmıştır. Literatürde fizik dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik güncel bir ölçme aracının bulunmaması nedeniyle Ercan (2011) tarafından geliştirilen anketin fizik dersine uyarlanarak kullanılması uygun görülmüştür. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri alınmış, ikinci bölümde öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüşleri likert tipi ölçekle belirlenmiştir. Anket, "öğretim programının yapısı, öğretim programında beceriler, öğretim programı çevre-zaman ilişkisi ve öğretim programının boyutları" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Anket likert tipi 4'lü bir derecelendirmeye sahiptir (tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) ve toplam yirmi üç maddeden oluşmaktadır. Ankette yer alan olumsuz maddeler için, grup karşılaştırmaları öncesinde ters kodlama yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0,87 olarak bulunmuştur.

c. Verilerin Analizi: Araştırmada elde edilen verilerin analizinde PASW Statistics 18 paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ait verilerin analizinde sıklık ve yüzde değeri kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi, unvan, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA analizi yöntemleri uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracı ile elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının yapısına ilişkin görüşleri Tablo 2, 3, 4 ve 5’de verilmiştir. Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin %52’si öğretim programı kazanımlarının anlaşıldığına katılıyorum, %7,7’si kesinlikle katılıyorum, %35,8’i ise katılmıyorum görüşlerini belirtmişlerdir. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğuna öğretmenlerin %67,3’ü katılıyorum, %7,7’si kesinlikle katılıyorum, %21,2’si ise katılmıyorum görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çok büyük bir kısmının kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Benzer bir bulgu etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu ile ilgili tespit edilmiştir. Öğretim programındaki etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olduğu fikrine öğretmenler %57,7 katılıyorum, %26,9 katılmıyorum, %7,7 kesinlikle katılmıyorum görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim programındaki etkinliklerin kazanımları kapsayacak biçimde ele alındığına %59,6’sının katılıyorum, %30,8’inin ise katılmıyorum görüşlerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Fizik dersi öğretim programının ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile bağlantılı olduğuna öğretmenlerin çok büyük oranda katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin fizik öğretim programının ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile bağlantılı olduğuna %36,5 kesinlikle katılıyorum, % 59,6 katılıyorum görüşlerini belirttikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan fizik dersi öğretim programının diğer derslerin öğretim programı ile ilişkilendirildiği görüşüne öğretmenlerin %23,1’inin katılmıyorum görüşünü ifade etmiş olmaları dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretim Programının Yapısına İlişkin Görüşlerinin Sıklık ve Yüzde Dağılımı

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Öğretim programına ait kazanımlar dersi okutan öğretmenler tarafından anlaşılacaktır.	8	7,7	54	51,9	40	38,5	2	1,9	104	100,0
2	Öğretim programının kazanımları öğrenci düzeyine uygundur.	8	7,7	70	67,3	22	21,2	4	3,8	104	100,0
3	Öğretim programındaki etkinlikler dersin kazanımlarını kapsayacak biçimde ele alınmıştır.	10	9,6	62	59,6	32	30,8	0	0,0	104	100,0
4	Öğretim programı, diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilmiştir.	14	13,5	66	63,5	24	23,1	0	0,0	104	100,0
5	Öğretim programı, ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programı ile bağlantılıdır.	38	36,5	62	59,6	2	1,9	2	1,9	104	100,0
6	Öğretim programında yer alan konular öğrencilerin beklentilerine yanıt verebilmektedir.	6	5,8	56	53,8	40	38,5	2	1,9	104	100,0
7	Öğretim programında önerilen öğrenme etkinlikleri öğrenci düzeyine uygundur.	8	7,7	60	57,7	28	26,9	8	7,7	104	100,0
8	Öğretim programındaki konular öğrencilerde bilimsel bir merak uyandırmaktadır.	24	23,1	62	59,6	18	17,3	0	0,0	104	100,0
9	Öğretim programı, öğrencinin günlük yaşamında karşılaşılabileceği sorunları çözmesi için zemin hazırlamaktadır.	22	21,2	64	61,5	16	15,4	2	1,9	104	100,0
10	Öğretim programındaki etkinlikler, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarını sağlayacak niteliktedir.	14	13,5	66	63,5	22	21,2	2	1,9	104	100,0

Öğretim programının yapısı ile ilgili diğer bir bulgu öğretmenlerin öğretim programının günlük yaşamla ilişkili olduğu fikrine yüksek oranda katılmalarıdır. Öğretim programının öğrencinin günlük yaşamda karşılaşılabileceği sorunları çözmesi için zemin hazırladığı fikrine öğretmenlerin %21,2'si kesinlikle katılıyorum, %61,5'i katılıyorum görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretim Programında Becerilere İlişkin Görüşlerinin Sıklık ve Yüzde Dağılımı

		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Öğretim programında beceriler	1	Öğretim programı öğrencilerin arasındaki işbirliği, dayanışma gibi sosyal ilişkilerini geliştirmektedir.										
	2	Öğretim programı öğrencilerin arasındaki iletişim becerilerini geliştirmektedir.										
	3	Öğretim programı öğrencilerin sorumluluk alma duygularını ön plana çıkarmaktadır.										
	4	Öğretim programında yer alan konuların işlenmesi ile öğrencilerin yaratıcılık yönleri gelişmektedir.										
	5	Öğretim programı kazanımları öğrencilerin girişimcilik yönlerini geliştirecek niteliktedir.										

Öğretim programında becerilerle ilgili öğretmenlerin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, öğretim programının öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştirdiği fikrine %13,4 kesinlikle katılıyorum, %61,5 katılıyorum görüşlerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin öğretim programında yer alan konuların işlenmesi sonucu öğrencilerin yaratıcılık yönlerinin gelişeceği fikrine %17,3 kesinlikle katılıyorum, %61 katılıyorum görüşlerini sundukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programının öğrenciler arasındaki iletişim becerilerini geliştirmesine %13,5 kesinlikle katılıyorum, %55,8 kesinlikle katılıyorum, %28,8 katılmıyorum ve %1,9 kesinlikle katılmıyorum görüşlerini belirtmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Yine öğretim programının öğrencilerin sorumluluk alma duygularını ön plana çıkardığı görüşünü öğretmenler %13,5 kesinlikle katılıyorum, %63,5 katılıyorum fikri ile yüksek oranda olumlu karşılamışlardır. Bununla birlikte %19,2 katılmıyorum ve %3,8 kesinlikle katılmıyorum görüşleri de tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Çevre-Zaman İlişkisine İlişkin Görüşlerinin Sıklık ve Yüzde Dağılımı

		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretim programı çevre-zaman ilişkisi	1	6	5,8	56	53,8	34	32,7	8	7,7	104	100,0
	2	10	9,6	62	59,6	28	26,9	4	3,8	104	100,0
	3	10	9,6	28	26,9	36	34,6	30	28,8	1004	100,0
	4	30	28,8	52	50,0	10	9,6	12	11,5	104	100,0

Tablo 4 incelendiğinde öğretim programı çevre-zaman ilişkisi bakımından öğretmenlerin görüşlerinin her bir madde için farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, öğretim programında yer alan konuların kendi içinde dengeli dağıtıldığı görüşüne öğretmenlerin %5,8'i kesinlikle katılıyorum, %53,8'i katılıyorum görüşlerini sunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin %32,7'sinin katılmıyorum, %7,7'sinin ise kesinlikle katılmıyorum görüşlerini belirtmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşte olmaları öğretim programındaki bazı konulara daha ağırlık verildiği fikrini düşündürmüştür.

Öğretim programı kazanımlarının çevre şartları ile uyumlu hale getirilebileceğine öğretmenlerin %9,6'sı kesinlikle katılıyorum, %59,6'sı katılıyorum, %26,9'u katılmıyorum ve %3,8'inin de kesinlikle katılmıyorum görüşlerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üniteler için ayrılan ders saati süresinin yeterli olduğu fikrine %28,8'i kesinlikle katılmıyorum, %34,6'sının ise katılmıyorum görüşlerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük oranda süre yetersizliğini ifade etmiş olmaları da önemli bulgulardan birisi olarak değerlendirilmiştir.

Diğer taraftan öğretim programındaki konuların yoğun olduğu ve bu nedenle konuların zamanında yetiştirilemediği fikrine öğretmenlerin büyük oranda katılmaları yine dikkat çekmesi gereken bulgulardan biri olarak düşünülmüştür. Öğretmenler öğretim programının yoğunluğundan konuların zamanında yetiştirilemediği fikrine %28,8 kesinlikle katılıyorum, %50,0 katılıyorum görüşlerini öne sürmüşlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Sıklık ve Yüzde Dağılımı

		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Öğretim programının boyutları	1	Öğretim programındaki kazanımların ne derinlikte ve sınırlılıkta verileceği açıktır..	22	21,2	56	53,8	20	19,2	6	5,8	104	100,0
	2	Okulumuzdaki eğitim materyalleri fizik dersi konularının öğretiminde yeterli olmaktadır.	8	7,7	22	21,2	42	40,4	32	30,8	104	100,0
	3	Öğretim programında öngörülen öğrenme etkinlikleri öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu için gerçekleştirilememektedir.	8	7,7	26	25,0	66	63,5	4	3,8	104	100,0
	4	Ders kitapları yazarlarınca öğretim programı kitaplara yansıtılmamıştır..	52	50,0	42	40,4	8	7,7	2	1,9	104	100,0

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımların ne derinlikte ve ne sınırlılıkta verileceğinin belirli olduğuna %21,2'si kesinlikle katılıyorum ve %53,8'i katılıyorum görüşlerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının öğretim programı kazanımlarının ne derinlikte ve ne sınırlılıkta işleneceğinin açık olduğu görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler okullarındaki eğitim materyallerinin fizik dersi konularının öğretiminde yeterli olduğu görüşüne %40,4 katılmıyorum ve %30,8 kesinlikle katılmıyorum fikrini öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla fizik dersi için gerekli eğitim materyallerinin okullarda yetersiz olduğu ve öğretmenlerin bu konuda sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilerde "Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmış, hangi analiz yönteminin kullanılacağına karar vermek için öncelikle verilerin normal dağılımına ve homojenliğine bakılmıştır. Bunun için tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi ve ANOVA analizinde Test of Homogeneity of Variances analizleri uygulanmıştır. Her iki analiz sonucunda da $p > 0,05$ olarak belirlenmiştir. $p > 0,05$ olması parametrik testlerin kullanılabilmesi anlamına geldiğinden verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p																																				
					F	p																																							
Öğretim programının yapısı	Kadın	36	1,94	0,41	0,148	0,702	102	3,331	0,001																																				
	Erkek	68	2,23	0,44						Öğretim programında beceriler	Kadın	36	1,87	0,45	1,359	0,247	102	3,649	0,000	Erkek	68	2,27	0,58	Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi	Kadın	36	2,27	0,26	14,259	0,000	102	1,782	0,078	Erkek	68	2,44	0,55	Öğretim programının boyutları	Kadın	36	2,21	0,27	4,000	0,048	102
Öğretim programında beceriler	Kadın	36	1,87	0,45	1,359	0,247	102	3,649	0,000																																				
	Erkek	68	2,27	0,58						Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi	Kadın	36	2,27	0,26	14,259	0,000	102	1,782	0,078	Erkek	68	2,44	0,55	Öğretim programının boyutları	Kadın	36	2,21	0,27	4,000	0,048	102	2,424	0,017	Erkek	68	2,38	0,38								
Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi	Kadın	36	2,27	0,26	14,259	0,000	102	1,782	0,078																																				
	Erkek	68	2,44	0,55						Öğretim programının boyutları	Kadın	36	2,21	0,27	4,000	0,048	102	2,424	0,017	Erkek	68	2,38	0,38																						
Öğretim programının boyutları	Kadın	36	2,21	0,27	4,000	0,048	102	2,424	0,017																																				
	Erkek	68	2,38	0,38																																									

Tablo 6 incelendiğinde öğretim programının yapısına ilişkin erkek öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının kadın öğretmenlere göre daha yüksek ($\bar{X} = 2,23$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programının yapısına ilişkin toplam puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t_{(102)}=3,331$; $p<0,05$). Bu bulgu, öğretim programının yapısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğretim programında becerilere ilişkin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşe ($\bar{X} = 2,27$) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($t_{(102)}=3,649$; $p<0,05$). Bu bulgu, öğretim programında beceriler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğretim programı çevre-zaman ilişkisi için yine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşe ($\bar{X} = 2,44$) sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretim programı çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($t_{(102)}=1,782$; $p>0,05$).

Öğretim programının boyutları ile ilgili olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir görüşe ($\bar{X} = 2,38$) sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($t_{(102)}=2,424$; $p<0,05$). Bu bulgu, öğretim programının yapısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen verilerde “Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna cevap bulabilmek için verilere bağımsız örneklem t testi analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 Unvan Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p																																				
					F	p																																							
Öğretim programının yapısı	Uzman Öğretmen	24	2,08	0,37	0,923	0,339	102	0,694	0,489																																				
	Öğretmen	80	2,15	0,47						Öğretim programında beceriler	Uzman Öğretmen	24	2,07	0,38	5,416	0,022	102	0,628	0,531	Öğretmen	80	2,15	0,62	Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi	Uzman Öğretmen	24	2,33	0,45	1,184	0,279	102	0,596	0,552	Öğretmen	80	2,40	0,49	Öğretim programının boyutları	Uzman Öğretmen	24	2,30	0,38	0,090	0,765	102
Öğretim programında beceriler	Uzman Öğretmen	24	2,07	0,38	5,416	0,022	102	0,628	0,531																																				
	Öğretmen	80	2,15	0,62						Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi	Uzman Öğretmen	24	2,33	0,45	1,184	0,279	102	0,596	0,552	Öğretmen	80	2,40	0,49	Öğretim programının boyutları	Uzman Öğretmen	24	2,30	0,38	0,090	0,765	102	0,313	0,755	Öğretmen	80	2,33	0,35								
Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi	Uzman Öğretmen	24	2,33	0,45	1,184	0,279	102	0,596	0,552																																				
	Öğretmen	80	2,40	0,49						Öğretim programının boyutları	Uzman Öğretmen	24	2,30	0,38	0,090	0,765	102	0,313	0,755	Öğretmen	80	2,33	0,35																						
Öğretim programının boyutları	Uzman Öğretmen	24	2,30	0,38	0,090	0,765	102	0,313	0,755																																				
	Öğretmen	80	2,33	0,35																																									

Tablo 7 incelendiğinde öğretim programının yapısına ilişkin öğretmenlerin, uzman öğretmenlere göre daha olumlu görüşe ($\bar{X}=2,15$) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programının yapısına ilişkin toplam puanları ile unvanları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($t_{(102)}=0,694$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretim programının yapısı ile unvan arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Öğretim programında beceriler ile ilgili olarak öğretmenlerin, uzman öğretmenlere göre daha olumlu görüşe ($\bar{X}=2,15$) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanları ile unvanları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(102)}=0,628$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretim programında beceriler ile unvan arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Öğretim programı çevre-zaman ilişkisine ilişkin öğretmenlerin uzmanlara göre daha olumlu görüşe ($\bar{X}=2,40$) sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programı çevre-zaman ilişkisiyle ilgili toplam puanları ile unvanları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(102)}=0,596$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi ile unvan arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Öğretim programının boyutlarına ilişkin olarak ise öğretmen unvanına sahip olanların uzmanlara göre daha olumlu bir görüşe ($\bar{X}=2,33$) sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanları ile unvan arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenmiş ve anlamlı bir ilişki görülemediği ($t_{(102)}=0,313$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretim programının boyutları ile unvan arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen verilerde “Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmış ve buna cevap bulabilmek için verilere tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Faktör	Unvan	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Ortalaması	sd	F	p
Öğretim Programının Yapısı	Fen Lisesi	8	2,30	0,44	Gruplar Arası	0,921	3	1,555	0,205
	Anadolu Lisesi	56	2,19	0,43					
	Genel Lise	22	2,05	0,50					
	Meslek Lisesi	18	1,99	0,41	Grup İçi	19,741	100		
	Toplam	104	2,13	0,45					
Öğretim programında beceriler	Fen Lisesi	8	2,55	0,90	Gruplar Arası	2,296	3	2,472	0,066
	Anadolu Lisesi	56	2,17	0,53					
	Genel Lise	22	2,00	0,60					
	Meslek Lisesi	18	1,98	0,36	Grup İçi	30,965	100		
	Toplam	104	2,13	0,57					
Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi	Fen Lisesi	8	2,56	0,58	Gruplar Arası	1,410	3	2,116	0,103
	Anadolu Lisesi	56	2,30	0,46					
	Genel Lise	22	2,57	0,54					
	Meslek Lisesi	18	2,33	0,36	Grup İçi	22,206	100		
	Toplam	104	2,38	0,48					
Öğretim programının boyutları	Fen Lisesi	8	2,31	0,29	Gruplar Arası	0,578	3	1,540	0,209
	Anadolu Lisesi	56	2,39	0,37					
	Genel Lise	22	2,23	0,28					
	Meslek Lisesi	18	2,24	0,40	Grup İçi	12,506	100		
	Toplam	104	2,32	0,36					

Tablo 8 incelendiğinde öğretim programının yapısına ilişkin Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X} = 2,30$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretim programının yapısına ilişkin fen lisesinde görev yapan öğretmenler diğerlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile öğretim programının yapısına ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=1,555$; $p>0,05$).

Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X} = 2,55$) olduğu görülmektedir. Buna göre fen lisesinde görev yapan öğretmenler öğretim programında becerilere ilişkin diğerlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Görev yapılan okul türü ile öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=2,472$; $p>0,05$).

Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğretim programı çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X} = 2,57$) olduğu görülmektedir. Buna göre genel lisede görev yapan öğretmenler öğretim programı, çevre-zaman ilişkisine yönelik olarak diğerlerine göre daha olumlu bir görüşe sahiptirler. Görev yapılan okul türü ile öğretim programı, çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=2,116$; $p>0,05$).

Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X} = 2,39$) olduğu görülmektedir. Buna göre Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler öğretim programının boyutlarına yönelik diğerlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Görev yapılan okul türü ile öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=1,540$; $p>0,05$).

Araştırmadan elde edilen verilerde “Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna cevap bulabilmek için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmış ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Faktör	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Ortalaması	sd	F	p
Öğretim Programının Yapısı	6-10	30	2,04	0,48	Gruplar Arası	0,458	2	1,146	0,322
	11-15	38	2,21	0,47					
	16-20	36	2,13	0,39	Grup İçi	20,203	101		
	Toplam	104	2,13	0,45					
Öğretim programında beceriler	6-10	30	2,00	0,58	Gruplar Arası	0,899	2	1,404	0,250
	11-15	38	2,23	0,68					
	16-20	36	2,13	0,39	Grup İçi	32,362	101		
	Toplam	104	2,13	0,57					
Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi	6-10	30	2,30	0,35	Gruplar Arası	0,339	2	0,736	0,482
	11-15	38	2,44	0,61					
	16-20	36	2,40	0,41	Grup İçi	23,276	101		
	Toplam	104	2,38	0,48					
Öğretim programının boyutları	6-10	30	2,33	0,37	Gruplar Arası	0,207	2	0,813	0,446
	11-15	38	2,37	0,38					
	16-20	36	2,26	0,32	Grup İçi	12,877	101		
	Toplam	104	2,32	0,36					

Tablo 9 incelendiğinde öğretim programının yapısına ilişkin 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2,21$) olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin hizmet süresi ile öğretim programının yapısına ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(2,101)}=1,146$; $p>0,05$).

11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2,23$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süresi ile öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=1,404$; $p>0,05$).

11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretim programı, çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek (= 2,44) olduğu görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin hizmet süresi ile öğretim programı, çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F(3,100)=0,736$; $p>0,05$).

11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek (=2,37) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süresi ile öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F(3,100)=0,813$; $p>0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada fizik öğretmenlerinin 2007 Fizik Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri irdelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Öğretmenlerin öğretim programının yapısına ilişkin genel olarak olumlu düzeyde görüş ve algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Öyle ki, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarından fazlası öğretim programında yer alan kazanımların kendileri tarafından anlaşıldığını belirtmiştir.

Bu boyut altında yer alan programın, öğrencilere bilimsel okur-yazarlık kazandırmasına yönelik maddelere de öğretmenler tarafından olumlu yanıtlar verildiği görülmektedir. Erdoğan ve Köseoğlu (2012), yaptıkları incelemede programdaki bilimsel okuryazarlık temalarının büyük çoğunluğunun, bilimin araştırma doğası ile bilim-teknoloji-toplum-çevre etkileşimi temalarından oluştuğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin Fizik dersi öğretim programının, ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile bağlantılı olduğuna, programın diğer derslerin öğretim programı ile ilişkilendirildiğine ve günlük yaşamla ilişkili olduğu fikrine yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Fizik dersi öğretim programı incelendiğinde, ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programının devamı niteliğinde oluşturulduğu ve günlük hayatı içine alan “yaşam temelli yaklaşımı” (real life context-based) benimsediği görülmektedir (MEB, 2007). Buna bağlı olarak, programın temel yapısına ilişkin, öğretmenlerde yüksek düzeyde bir algı oluştuğu ifade edilebilir. Buna karşın elde edilen bulgular, öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşımın temel niteliklerini kavrayıp kavramadıkları konusunda görüş sunmak için yeterli değildir. Nitekim, Ayvacı (2010), çalışmasında fizik öğretmenlerinin bu yaklaşımı uygulamada kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin öğretim programında, öğrencilerin beceri kazanımlarına ilişkin görüşleri, “öğretim programında beceriler” boyutunda ele alınmıştır. Bu boyutta genel olarak öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler, öğretim programının öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri, öğrencilerin yaratıcılığını ve iletişim becerilerini geliştirdiğine ve sorumluluk duygularını ön plana çıkardığına oldukça yüksek oranda katıldıkları ortaya konulmuştur. Fizik dersi öğretim programında, bilgi kazanımları yanında beceri kazanımlarına da büyük önem verilmiştir (MEB, 2007). Programda, beceriler de içeriğin bir parçası olup fen ve teknoloji öğretim programında olduğu gibi kazanımların yanına kodlanmış ve bilgi kazanımlarına çapraz olarak yerleştirilmiştir. Bu bakımdan, elde edilen bulgular ışığı

ğında, öğretmenlerin programın gerektirdiği becerileri algıladıkları belirtilebilir; ancak öğretmenlerin beceri kazanımlarının farkında olup olmadıklarına yönelik elde edilen bulguların yeterli olmadığı da görülmektedir.

Öğretim programının çevre-zaman ilişkisi boyutuna ilişkin de öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin konuların kendi içinde dengeli dağıtıldığı, kazanımlarının çevre şartları ile uyumlu olduğu görüşüne katıldıkları görülmüştür. Buna karşın öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin üniteler için ayrılan ders saati süresinin yeterli olduğu fikrine katılmadıkları ve konuların yoğun olmasından dolayı, zamanında yetiştirilemediğini belirttikleri görülmüştür. Etkinlik temelli ve öğrenci merkezli hazırlandığı görülen fizik dersi öğretim programının uygulamada hayata geçirilmesi için gerekli önemli faktörlerden birisi ders için ayrılan sürenin yeterli olmasıdır.

Fizik dersi öğretim programının her bir kazanım için ayrılan süre tüm sınıf düzeyleri için ayrı ayrı kazanım sayısı/ders saati oranıyla belirtilmiştir. Bu oran 9. sınıfta 0.99, 10. sınıfta 0.68, 11. sınıfta 0.75 ve 12. sınıfta 0.97 olarak belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeyleri birlikte ele alındığında kazanım başına düşen ders saati 0.84 olarak hesaplanabilmektedir. Yani programda her bir kazanım için yaklaşık olarak bir ders saati ayrıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin etkinlikler için ayrılan ders saatini yetersiz bulmaları, öğretim programına bağlı olarak değil, tamamıyla ders kitabına bağlı olarak dersleri yürütmelerinden kaynaklanabilir. Kapucu (2010), çalışmasında fizik öğretmenlerinin yeni fizik öğretim programını uygulama konusunda gelenekçi bir anlayışa sahip olduklarını ve öğretim programını sadece konu başlıklarına takip etmek amacıyla kullandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Arslan, Tekbıyık ve Ercan (2012), çalışmalarında öğretmenlerin, ders kitaplarının öğretim programını tam olarak yansıtmadığına yönelik düşünceye sahip olduklarını, bu durumun ise öğretmenlerin programı yeterince tanımadıklarından kaynakladığını ortaya koymuşlardır. Paliç ve Akdeniz (2012), fizik öğretim programının yakın bir zamanda uygulamaya geçirilmesi nedeniyle öğretmenlerin programa ilişkin gerekli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmada da zaman konusunda benzer bir yorum geliştirilmenin uygun olacağı değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bilgi kazanımlarının farkında olarak her bir kazanım için gerekli olan süreyi planlayabilecekleri öngörülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin görüşlerinde, kazanımların ne derinlikte ve sınırlılıkta verileceğinin belirli olduğuna yüksek oranda katıldıkları belirlenmiştir. Fizik dersi öğretim programının sarmal bir yapıda hazırlanmış olması, sınıf düzeyi ilerledikçe benzer konuların basitten karmaşığa doğru bir sırada sunulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin konuların derinliğini ve sınırlılığını algılamaları daha etkili bir uygulama açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi okullarındaki eğitim materyallerinin fizik dersi konularının öğretiminde yeterli olmadığını ve etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu için gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin programın tüm lise türlerinde, öğrenci profili ayırılmaksızın uygulanmasından kaynaklanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının kitaplara yansıtılmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, ders kitapları-öğretim programı ilişkisini kurmak için öğretim programı ve programın temel yaklaşımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilirler. Bu yorumla uyumlu bir sonuç Arslan, Tekbıyık ve Ercan'ın (2012), yukarıda anılan çalışmalarında da görülmektedir. Ayrıca Demir, Maskan, Çevik ve Baran'ın (2009), 9. Sınıf fizik ders kitaplarını, ders kitabı değerlendirme ölçütlerine göre inceledikleri çalışmada, konuların mantıksal bir sıraya göre

dizilerek dengeli bir dağılım sağlandığı ve içeriğin öğretim programına uygun olduğu sonucuna ulaşmaları da bu yorumu destekler niteliktedir.

Çalışmada öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmüştür. “Öğretim programının boyutları, öğretim programının yapısı ve öğretim programında beceriler” alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Fizik alanında, cinsiyet karşılaştırmasına ilişkin yapılan çalışmalar göz önüne alındığında ortaya çıkan sonucun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Literatürde kızların fizik öz-yeterliklerinin erkeklerle göre daha düşük olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Cavallo, Potter ve Rozman, 2004; Neber, He, Liu ve Schofield, 2008; Shaw, 2004). Benzer şekilde fizik öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda da erkeklerin öz-yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Çalışkan, Selçuk ve Özcan, 2010; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2008). Bu bağlamda erkek öğretmenlerin yüksek öz-yeterliğe sahip olmasının programa ilişkin görüşlerinin de olumlu olmasına neden olduğu belirtilebilir. Ayrıca, çalışmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısının bayanların yaklaşık iki katı olmasının da bu sonucu etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir.

Unvan değişkenine ilişkin yapılan analizlerde, hiçbir boyutta öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre, hem “öğretmen” unvanıyla hem de “uzman öğretmen” unvanıyla görev yapan fizik öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin analizlerde ölçeğin hiçbir boyutunda, öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin unvanlarının mesleki kıdemleriyle birlikte değiştiği düşünüldüğünde her iki değişken bakımından da istatistiksel olarak farklılık görülmesi normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin kıdemlerinin öğretim programına ilişkin görüşleriyle ilişkisini karşılaştırmaya yönelik ortaöğretim düzeyinde literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009), aralarında fizik öğretmenlerinin de bulunduğu, ortaöğretim öğretmenlerine yönelik çalışmalarında, ortaöğretim öğretmenlerinin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve becerilerinin öğretmenlerinin kıdemlerine göre değişmediğini belirlemişlerdir. Fizik öğretim programının gerektirdiği bilgi ve becerilerin de çağdaş öğrenme yaklaşımlarını içerdiği düşünüldüğünde, çalışmada elde edilen sonuçların bu çalışmayla paralellik gösterdiği söylenebilir. Tüysüz ve Aydın (2009) ise öğretmenlerin ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programına ilişkin görüşlerini araştırmışlar ve öğretmenlerin kıdemlerinin öğretim programına yönelik görüşleri üzerinde etkili bir değişken olmadığını belirlemişlerdir. Fizik öğretim programının, ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programının devamı niteliğinde olduğu belirtilmektedir (MEB, 2007). Bu bakımdan yukarıda sözü edilen çalışmaların sonuçlarının, bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşlerinin karşılaştırıldığı diğer bir değişken, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türüdür. Analizler sonucunda, öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Özellikle 9. Sınıf fizik dersi öğretim programının, okul türü ve alan ayrımı olmaksızın tüm 9. Sınıf öğrencilerine uygulanıyor olması elde edilen sonucun önemini ortaya koymaktadır. Okul türü açısından bakıldığında; meslek lisesi, genel lise,

Anadolu lisesi ve fen lisesinin öğrenci profili oldukça farklılık göstermektedir. Özellikle sınavla öğrenci alan liselerde programın daha etkili uygulanabileceği öngörülse de bu durum öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini etkilememiştir. Fizik öğretmenleri, farklı liselerde görev yapmalarına karşın fizik dersi öğretim programının yapısı, boyutları, çevre-zaman ilişkisi ve programda yer alan beceriler konularında benzer görüşler belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu çalışma, 2007 yılında geliştirilen Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik, fizik öğretmenlerinin görüşleri bakımından genel bir değerlendirme içermektedir. Ayrıca, programının geliştirilmesi ve uygulanmasından bu yana, fizik öğretmenlerinin düşüncelerinin geniş bir örneklem üzerinde araştırıldığı bir çalışma olma özelliğini de taşımaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında ortaya konulan öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Çalışma sonucunda öğretmenlerin programa ilişkin çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları, ancak etkinliklerin fazla sayıda olması nedeniyle, ders süresinin yeterli olmadığı belirttikleri ortaya konulmuştur. Bu duruma önlem olarak, öğretmenlere ders kitaplarına bağlı kalmayıp, öğretim sürecinde, programın kazanımlarını dikkate almaları önerilebilir.
2. Öğretmenlere göre etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüş genel olarak belirtildiği için, hangi konularda ve etkinliklerde öğrenci seviyesinin aşıldığı, bundan sonraki araştırmalarda incelenmelidir. Bununla birlikte 2013 yılında güncellenen Fizik Dersi Öğretim programında bu durumun dikkate alındığı belirtilmektedir (MEB, 2013). Programda hedeflenen bilgi kazanımları temel ve ileri olmak üzere iki düzeyde tanımlanmıştır. Temel düzeyde fizik bilgisi 9 ve 10. sınıfları, ileri düzeyde fizik bilgisi ise 11 ve 12. sınıfları kapsamaktadır. Öğretmenlerin öğrenci seviyesinin üzerinde gördükleri etkinliklerin 9. ve 10. sınıf düzeyi için yenilenen programda dikkate alındığı belirtilmektedir (MEB, 2013). Yenilenen programla birlikte yürütülecek uygulamalar sonrasında, gerekli bilimsel çalışmalarla bu konuda yenilenen programın başarısı irdelenmelidir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının kitaplara yansıtılmadığını belirtmiştir. Ancak bu sonucun literatürle çeliştiği görülmektedir. Sonraki çalışmalarda, öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin daha derinlemesine araştırılmasına ve programla uygun olmadığı düşünülen kısımların hangi boyutlarda ele alınması gerektiğinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bu konuda, çalışmada ortaya konulan sonuçların güncellenen fizik dersi öğretim programına (MEB, 2013) yönelik ders kitaplarının yazımında da göz önüne alınması yararlı olacaktır.
4. Öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği analizlerde sadece cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu durum literatürdeki, fizik öz-yeterliliğine yönelik çalışmalarla ilişkilendirilmiştir. Ancak bu çalışma bir öz-yeterlilik çalışması olmadığından, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin öz yeterliklerinin de araştırılması önerilebilir. Bununla birlikte, bayan öğretmenlerin, erkeklerle göre daha düşük düzeyde görüş belirtmeleri dolayısıyla hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde bayan öğretmenlere öncelik verilmesinin olumlu sonuçlar doğurabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Arslan, A., Tekbıyık, A. & Ercan, O. (2012). Fizik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, **Turkish Journal of Education (TURJE)**, 1(2), 67-79.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkındaki Görüşleri, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 42-51.
- Bloom, B.S., 1998. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Çev. Durmuş Ali Özçelik, Üçüncü Baskı, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1993). **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms**. Alexandria, Va: Ascđ.
- Bukova-Güzel, E. & Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 385-420.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. ve Özcan, Ö. (2010). Fizik Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları: Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Akademik Başarının Etkileri, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18 (2), 449-466.
- Demir, C., Maskan, A. K., Çevik Ş. ve Baran, M. (2009). Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Ders Kitabının Ders Kitabı Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 125-140.
- Dindar, H. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15 (1), 185-198.
- Donaldson, N.L. (2004). **The Effectiveness of the Constructing Physics Understanding (CPU) Pedagogy on the Middle School Students' Learning of Force and Motion Concepts**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Missouri Üniversitesi, USA.
- Ercan, O. (2011). Kimya Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 8(4), 193-209.
- Erdoğan, M. N. & Köseoğlu, F. (2012). Ortaöğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji Dersi Öğretim Programlarının Bilimsel Okuryazarlık Temaları Yönünden Analizi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12(4). 2889-2904.
- ERG, 2005. **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu**, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Fullan, M. (1991). **The New Meaning of Educational Change**, Teachers College Press. New York:
- Gallagher, J. J. (2000). Teaching for Understanding and Application of Science Knowledge & Tobin, K. (1987). Teacher Management And Student Engagement In High School Science, **Science Education**. 71(4), 535-555.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, **Eurasian Journal of Educational Research**, 27, 69-82.
- Gömlüksiz M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 16(2), 173-192.
- Kapucu, S. (2010). **Fizik Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**, Ed: Bülbül, M. Ş. Türkiye'de fizik eğitimi alanındaki tecrübeler, sorunlar, çözümler ve öneriler, Çevrimiçi Çalıştay.
- MEB, (2007). Ortaöğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı, Ankara.

- MEB, (2013). Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Neber, H., He, J., Liu, B-X. and Schofield, N. (2008). Chinese high-School Students in Physics Classroom As Active, Self-Regulated Learners: Cognitive, Motivational and Environmental Aspects, **International Journal of Science and Mathematics Education**, 6, 769-788.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(3), 9-23.
- Özsevgeç, T. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Rehber Materyallerin Etkililiklerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Paliç, G. ve Akdeniz, A. R. (2012). Yeni Fizik Öğretim Programına ve Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri, **Milli Eğitim Dergisi**, 196, 290-307.
- Penick, J. E. (1995). New goals for biology education, **Bioscience**, 45(6), 52-58
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2008). Physics self-efficacy beliefs of student teachers': The relationships with gender and achievement perception, **Balkan Physics Letters** (Special Issue: Turkish Physical Society 24th International Physics Congress), p. 648-651.
- Shaw, K. A. (2004). The Development of a Physics Self-Efficacy Instrument for Use in the Introductory Classroom, **AIP Conference Proceedings**, 720(1), 137-140.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz A. R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 23-37.
- Turgut, M. F. (1990). Türkiye'de Fen ve Matematik Programlarını Yenileme Çalışmaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5, 1-10.
- Tüysüz, C. ve Aydın, H. (2009). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yeni Fen ve Teknoloji Programına Yönelik Görüşleri, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29(1), 37-54.
- Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(2), 183-202.
- Yağbasan, R. ve Demirbaş, M. (2005). Türkiye'deki Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Fen Öğretim Programlarının Analizi: Modern Fen Öğretim Programı Uygulamaları, **Kırşehir Eğitim Fakültesi**, 6(2), 33-51
- Yıldırım, M. C. (2006). **Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt II (s.261-268). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Zahorik, J. A., 1995. **Constructivist Teaching**, Phi Delta Kappa Educational Foundations, Bloomington.
- Zhu, Z. (2007). Learning Content, Physics Self-Efficacy, and Female Students' Physics Course Taking, **International Education Journal**, 8(2), 204-212.

THE EVALUATION OF PHYSIC TEACHER'S VIEWS REGARDING THE PHYSICS CURRICULUM IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Ayşe ARSLAN*

Orhan ERCAN**

Ahmet TEKBIYIK***

Abstract

The new physics curriculum has progressively come into effect since 2007. It is important to determine the teacher's view about curriculum since they are the most important stakeholders of education programs. In accordance with this purpose, 104 physics teachers from every part of Turkey involved in the physic course education programs numbered 208 and organized by National Ministry of Education. The teachers were applied by the scale. The Cronbach' alfa reliability coefficient of the scale was found as 0.87. The views of teachers related to the scale of the provisions were assessed as the frequency and percentage. In addition, the teacher's views were statistically analyzed according to the variables such as gender, school type, degree and period of service. PASW statistic 18 program was used for data analysis. At the end of the research, results showed that, teacher had positive views about four subscales named structure of curriculum, dimensions of curriculum, relation of environment-time on curriculum and scientific skills on curriculum. Moreover, it was determined that there is significant relationship between gender and teacher's view on teaching programs whereas there is no significant relationship in terms of the variables such as degree, the type of school and occupational seniority.

Key Words: *Curriculum, physics course, the views of teachers, physics teachers*

* Expert, Ministry of National Education, Board of Education, Teknikokullar, Ankara

** Assist. Prof. Dr.; Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Department of Science Teaching, Kahramanmaraş

*** Assist. Prof. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Science Teaching

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, sürelî yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) *Bildiriler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) *Kitaplar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Yayınlar Dairesi Başkanlığına hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinaleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(Çepken et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakç, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). *“Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”*, **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). *“Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma”*, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Fahişler Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim Çelâl'in Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, *“Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”*, Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sazlı, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İss, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.