

Millî Eğitim

National Education

kış / winter 2013 • yıl/year 42 • sayı/number 197

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

Yusuf ESENER

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

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

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

MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü / 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 : 5842

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 301

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (Mülga Yayınlar Dairesi Başkanlığının) 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./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün./Aydın
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • 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./Ankara
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün./Samsun
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
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./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./Trabzon
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San.
Ün./İst.
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • Hacettepe
Üniversitesi/Ankara
Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Üniversitesi/Elazığ

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Prof. Dr. Muammer NURLU
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ
Prof. Dr. Şefika KURNAZ
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR
Doç. Dr. Orhan AKINOĞLU
Doç. Dr. Selçuk UYGUN
Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ
Doç. Dr. Ömer ÖZKAN
Doç. Dr. Osman MERT
Doç. Dr. Cemal AVCI
Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ

Doç. Dr. Ertuğrul UÇAR
Doç. Dr. Refik YAVAŞ
Doç. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ
Doç. Dr. Sefa BULUT
Doç. Dr. Oktay AKBAŞ
Doç. Dr. Rezzan GÜNDOĞDU
Doç. Dr. Tuba İSKENDERÖĞLU
Yrd. Doç. Dr. Vicdan ALTINOK
Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL
Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNAL
Yrd. Doç. Dr. Necmi ÖZTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Namık ÖZTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Zübeyir BULUT

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. Hasanoğlu-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

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

İçindekiler / Table of Contents

- Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik, Denetim, İnceleme Ve Soruşturma Görevlerine Yönelik Bir Olgubilim Araştırması
**Abdurrahman KILIÇ
Engin ASLANARGUN
Zeynep ARSEVEN • 5**
- Phenomenological Research About Educational Inspestors Roles Of Guidance Nspection And Investigaton*
- İlköğretim Okulu Öğretmenleri, Yöneticileri Ve İl Eğitim Denetmenlerinin Demokratik İnanç Düzeylerine İlişkin Görüşleri
Atila YILDIRIM • 25
- Views Of Primary School Teachers, Administrators And Education Inspectors On Democratic Belief Levels*
- İlköğretim Okulu Müdürlerinin, EFQM Liderlik Kriterlerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri
**Necdet KONAN - Metin KIRBAÇ
Ali KIŞ • 38**
- Teachers' Opinions On The Realization Level Of EFQM Leadership Criteria For Elementary School Principals*
- Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları Ve Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki
**Sevda SEYİS - Hikmet YAZICI
Fatma ALTUN • 51**
- Relationship Between High School Students' Motivation, Emotional Intelligence And Academc Achievement*
- Üniversite Öğrencilerinin Türk Dili Dersine İlişkin Tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örnekleme)
Akif ARSLAN • 64
- The Attitudes Of University Students Towards The Turkish Language Lessons (Sample Of Ağrı Ibrahim Cecen University)*
- İlköğretim I -V. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi
**Mehmet DEMİR
Mehmet Akif ÇEÇEN • 80**
- An evalution On Texts Of İST.VİTH Clases Turkish Course Books In Term Of Readability*
- Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Kullanmaya Yönelik Tutumları
Bircan EYÜP • 95
- The Attitudes Of University Students Towards Using Speaking Skilis*

- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ses Temelli Cümle Yönteminin Yetişkinlere Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Analizi
Metin ELKATMIŞ • 114
- Analyses Of Classroom Teacher Candidates' Views About The Implementation Of Phoneme Based Sentence Method To Adults*
- İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) Uygulanmasına Dair Okul Yöneticilerinin Görüşleri
Durdağı AKAN - Sinan YALÇIN İsa YILDIRIM • 129
- The Views Of School Directors In Terms Of The Implementation Of Primary School Standards (PSS)*
- Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Sosyal Bilgiler Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliliği Açısından İncelenmesi
Süleyman YİĞİTTİR Hüseyin ÇALIŞKAN • 145
- Content Validity Analysis Of Questions On The Field Of Social Studies In The Level Assesment Exam (SBS)*
- Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kumu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Kaygılarının İncelenmesi
Şaban ÇETİN • 158
- A Study Into The Anxiety Of Faculty Of Education Students Towards Exam For Civil Servants (EFCS)*
- Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması
Sevda ASLAN - Murat YALÇIN • 169
- The Prediction Of Attitude Towards To Profession Of Teacher Through Five Factor Personality Dimensions*
- 1924'Ten 2000'E Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi Ve Karşılaştırılması
Fatih ÇINAR • 180
- Analysis And Comparison Of The Curriculums Implemented In Imam Hatip High School From 1924 To 2000*
- Yeni Matematik Öğretim Programları İle İlgili Araştırmalar İçin 5N- 1K: Lisansüstü Tezler¹
Meral CANSIZ AKTAŞ • 209
- 5W -1H For Researches Related To New Mathematics Curriculums: Graduate Thesis*
- Tümdengelim Yaklaşımına Dayalı Fizik Laboratuvarının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle İlişkisi
Nilüfer CERİT BERBER • 228
- The Relationship Between Physics Laboratory Applications Based On Deductive Approach And Critical Thinking Of Physics Pre Service Teachers*
- Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 244**

1 EĞİTİM DENETMENLERİNİN REHBERLİK, DENETİM, İNCELEME VE SORUŞTURMA GÖREVLERİNE YÖNELİK BİR OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI

Abdurrahman KILIÇ*

Engin ASLANARGUN**

Zeynep ARSEVEN***

Özet

Bu çalışmada, eğitim denetmenlerinin görev kapsamında bulunan rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevleri hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülen bu çalışmada Düzce ilinde görev yapan 16 eğitim denetmeni ile çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile odak grup görüşmesi tekniğiyle elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış, kodlamalar yapılarak temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, denetmenin rehberlikteki rolü, rehberliği etkileyen faktörler, rehberlik süreci, denetim ihtiyacı ve denetmenlerin denetim görevi, yetki ve etkisi, inceleme ve soruşturmadaki rolü, denetim sistemi, kavram yanılgısı, rehberlik ve denetimin iç içe oluşu, rehberlik ve denetim ihtiyacı, inceleme ve soruşturmanın rehberlik ve denetime etkisi ve birbirlerinden ayrılması, soruşturma denetim ilişkisi şeklindedir. Eğitim kurumları ile yasal metinlerde belirtilen alanlarda mülki amirin görevlendirmesi ile inceleme, soruşturma, denetim ve rehberlik görevlerini yerine getiren eğitim denetmenlerinin asli görev alanları eğitim hizmetlerinin daha nitelikli hale getirilmesi için rehberlikle sınırlandırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik, denetim, rehberlik ve denetim, soruşturma, denetmen

Giriş

Türk Millî Eğitim sisteminde okul, kurum, öğretmen ve yönetici denetimi kanunlarda ve yönetmeliklerde tanımları yapılan denetim elemanları tarafından yapılmaktadır. 2011 yılında yapılan kanun düzenlemesiyle (Resmî Gazete, 2011) bakanlık merkez teşkilatı hizmet birimleri arasında sayılan, bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun denetim, inceleme ve soruşturmaları yürütmekle Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, il düzeyinde ise İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığı oluşturulmuştur. Bu çalışmada il düzeyinde görev yapan il eğitim denetmenlerinin görüşleri incelenmektedir.

Bu çalışma III Denetim Kongresinde, Mersin, 2011, sunulan bildirisinin geliştirilmiş halidir

* Doç.Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EPÖ AD

** Yrd. Doç.Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYD AD

*** Arş.Gör., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EPÖ AD

Önceki düzenlemelerde unvanı *ilköğretim müfettişi* (MEB, 1992), daha sonra *eğitim müfettişi* (MEB, 2010), en son olarak da *il eğitim denetmeni* olarak yeniden düzenlenen il denetim elemanlarının görev tanımları, mesleğe alınmaları ve çalışma usulleri 42. Maddede (Resmi Gazete, 2011) ifade edilmektedir. Buna göre:

- ▶ *İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Eğitim Denetmenleri Başkanlığında İl Eğitim Denetmenleri ve İl Eğitim Denetmen Yardımcıları istihdam edilir. İl eğitim denetmen yardımcısı, en az dört yıllık yüksek öğrenimi ve öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunan öğretmenler arasından yarışma sınavı ile mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetiştirme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavında başarılı olanlar il eğitim denetmeni kadrolarına atanır.*
- ▶ *İl eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının alanlarında uzmanlaşmaları için gerekli tedbirler alınır. İl eğitim denetmenlerinin, her hizmet bölgesinde iki yıldan az olmamak üzere Bakanlıkça belirlenecek süreler kadar çalışmaları esastır.*
- ▶ *İl eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcısı, 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.*
- ▶ *Hizmet bölgelerinin oluşturulması ve bu bölgelerdeki çalışma süreleri; Eğitim Denetmenleri Başkanlığının görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışmaları; il eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının nitelikleri, sınav ve yetiştirme şekilleri, atanmaları, görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma ve yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenir.*
- ▶ *Denetime tâbi olan gerçek ve tüzel kişiler, gizli dahi olsa bütün belge, defter ve bilgileri talep edildiği takdirde ibraz etmek, para ve para hükmündeki evrakı ve aynıyâtı ilk talep hâlinde göstermek, sayılmasına ve incelenmesine yardımcı olmak zorundadır. İl eğitim denetmenleri, görevleri sırasında kamu kurum ve kuruluşları ve kamuya yararlı dernekler ile gerçek ve tüzel kişilerden gerekli yardım, bilgi, evrak, kayıt ve belgeleri istemeye yetkili olup kanunî engel bulunmadıkça bu talebin yerine getirilmesi zorunludur.*

Eğitim denetmenleri önceleri ortaöğretim kurumları ders denetimi ve rehberlik işleri hariç il genelindeki diğer eğitim kurumlarından sorumlu iken 2011 yılında yapılan düzenleme ile 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 yürütmekle görevlendirilmişlerdir. Valilik görevlendirmesi yapıldığı takdirde eğitim dışındaki diğer kurumlarda da inceleme ve soruşturma yapmaktadırlar. 2011 itibarıyla Türkiye genelinde yaklaşık 3000 eğitim denetmeni ve denetmen yardımcısı illerde denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevini yerine getirmektedir (Aslanargun, 2011).

Eğitim denetmenleri genel olarak il genelinde rehberlik, işbaşında yetiştirme, teftiş, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma görevlerini yürütmekle sorumlu kılınmıştır. Mesleğe alınma ve yetiştirilme süreçleri göz önünde bulundurulduğunda belirtilen alanlarda uzmanlık kazanmak uzun bir süreç

gerektirmektedir. Bu konularda özel bir uzmanlaşmaya gidilmeden, mevzuat, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi çerçevesinde şekillenen teknik bir sınav sonucunda en az 8 yıl hizmet süresi olan her öğretmenin yapabileceği bir görev olarak tanımlamak, bu göreve talip olanlara oldukça ağır bir sorumluluk yüklemektedir. 15 milyon öğrenci, 700 binden fazla öğretmen ile 70 binden fazla okul ve kurumu olan bir eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde bu kadar çeşitli görevi, sayıları 3000 dolayında olan denetmenlerin yürütmesi politika belirleyiciler ve merkez yöneticiler için pratik görülebilir, ancak etkili ve verimli olabilmesi mümkün değildir. Gelişmiş ülkelerde bu gibi niteliklerin görev tanımları net olarak, hesap verebilirlik çerçevesinde katma değer hesabı ile yapılmaktadır. İngiltere’de 21. yüzyıla girerken yapılan program değişikliği, öğretmenlerin öğrenci başarısı ve değerlendirilmesi konularında daha sorumlu hareket etmelerini zorunluluk haline getirmiş, ailelerle işbirliği içerisinde hesap verebilirliğe dikkat çekmiştir. Bu anlamda denetim, hesap verebilirliği ve bireysel farkındalığı arttırmış, rehberlik etkinliklerinin herkes için etik ve etkili gerçekleşmesine olanak sağlamıştır (Hall, v.d. , 1997, 107; Crocket, 2007, 23).

Eğitim denetmenlerinin görev alanlarının özünü oluşturan denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevleri özellikle son yıllarda daha sık gündeme gelmekte, uzmanlık gerektiren alanların bir arada yürütülmesinin olumlu ve olumsuz yanları tartışılmaktadır. Tarihimizde kurumsal anlamda eğitim sisteminin örgütlenmesine yönelik en önemli adımlardan biri olarak kabul edilen 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde müfettişler okullarda ıslahat yapmak üzere geniş ölçüde yetkilendirilmiş, Cumhuriyetin kurulmasını takiben ilk yıllarda teftişle ilgili çıkarılan yönetmeliklerde rehberlik hizmetinin önemi vurgulanmıştır (Su, 1974, 67). Denetmenlerin rehberliği esas almaları ilkesi 1847 yılında yayınlanan bir yönetmeliğe dayandırılmakta, denetmen yerine kullanılan *muin*’lerin mektepleri tertip etmek ve hocalara yol göstermek üzere görevlendirildikleri belirtilmektedir (Erdoğan, 2009, 26).

Mesleki gelişimi sağlayabilmek için denetim hizmetlerinin işlevsel ve geleceğe yönelik olarak algılanması oldukça önemlidir. Sadece mevcut durumun belirlenmesi ve eksikliklerin ortaya çıkarılması için değil, değişimi sağladığı gibi öğretimin ve liderliğin düzeyini yükseltmeyi hedefleyecek genişlikte strateji ve yöntemleri içeren bir denetim anlayışının benimsenmesi önemli kabul edilmektedir. Bu anlamda denetim görevini üstlenenler yönlendirici, işbirliğine dayalı ve yetki devri yapan bir anlayışta öğretim ve personel geliştiren, okulu bütünüyle yeniden yapılandırmayı hedefleyen nitelikte olmalıdır. Özel anlamda etkili iletişim, yetki devri, mesleki dayanışma, demokrasi ve işbirliği gibi niteliklerin var olmasını gerektirmektedir. Bu özellik, denetimin okul geliştirici, yapılandırıcı, katılımcı ve gelişimci bir anlayışla sürdürüldüğü ortamlarda geçerlidir (Glanz, 1995, 5; Treslan, 2008).

Denetim, rehberlik ve soruşturma bağlamında denetmenlerin görev eğilimlerinde sürekli bir dönüşüm yaşandığı belirtilmektedir. Mevcut rol karmaşası ve kümeleşmesine ilaveten yönetim görevlerinin de denetmenler eliyle yürütülmesi, konunun anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Karapınar, 2009). Davranışçı bir anlayışla düzenlenen örgüt yaşamında durum saptama ile sınırlı, kontrol edici bir denetim anlayışından geliştirme ve düzeltme anlayışına doğru evrilen bir dönüşüm yaşanmakta; felsefe ve süreç odaklı, sanatsal, işbirliğine dayalı, öz yönelimli gelişimsel bir süreç ön plana çıkmaktadır (Aydın, 2009, 22). Bu bağlamda eğitim denetmenlerinin rol çatışmasına girmesinin engellenmesi hem kendisi hem de hizmet sunduğu öğretmenler açısından önemlidir.

Denetmenlerin denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevlerini bir arada yürütmeleri görevin etkililiğini azaltan bir etken olarak değerlendirilmektedir (Kayıkçı ve Şarlak, 2009, 134, Memduhoğlu ve Taymur, 2009, 164; Beyhan, 2009, 174). Öğretmenler denetmenlerin kendilerine rehberlik yapmasını beklemekte, denetim esnasında güler yüzlü olma, iyi iletişim kurma, çevre koşullarını dikkate alma, objektif olma ve evraktan çok performansla önem vermelerini istemektedir (Samancı, Taşçıoğlu ve Çetin, 2009, 442). Tercihin genel olarak rehberlikten yana olduğu, denetim ve soruşturmanın doğal olarak pek istenmediği anlaşılmaktadır. Öncelikli olarak gönüllülerin denetlenmesi ve bunun bir alışkanlık olarak yaygınlaşması arzu edilir bir durum olarak ortaya çıkmamaktadır. Denetmenlerin taşıdıkları çoklu rol, asli görevleri olan rehberlik hizmetini engellemektedir.

Denetmenlerin yeterliklerine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının incelendiği çalışmalarda (Yalçınkaya, Selçuk, Doğru ve Uslu, 2011; Kayıkçı, 2011) ön inceleme, inceleme, soruşturma teknikleri, kurumların mali denetimi alt boyutlarındaki eğitim ihtiyacı yüksek düzeyde yer almaktadır. Buna karşın bakanlık, denetmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki yeterliğe yönelik eğitimlere önem vermek yerine (Kayıkçı, 2011; Özdemir ve Memiş, 2011) denetmenleri yeni projelerin hayata geçirilmesi sürecinde formatör olarak değerlendirmeye ağırlık vermektedir. Denetmenlerde olması gereken nitelikler ve özellikler bağlamında iletişiminin güçlü olması ve yenilikleri takip gibi hususların altı çizilmektedir (Üstüner ve Demirtaş, 2011). Denetmenler, rehberlik ve denetimin ayrılamayacağı ancak inceleme ve soruşturmanın rehberliğe engel oluşturabileceğine dikkat çekmektedirler (Aksu, Özdemir ve Kasalak, 2011). Ayrıca inceleme ve soruşturmadan dolayı rehberlik ve iş başında yetiştirmeye yeterli zaman kalmadığı, soruşturmanın rehberliğe engel teşkil ettiği denetçi görüşlerinden anlaşılmaktadır (Erdem ve Aktaş, 2011). İnceleme ve soruşturma görevlerinin fazlalığı, kurum dışından da görevlendirmelerin yoğunluğu ve rol karmaşasına yol açması en önemli sıkıntılar arasında sayılmaktadır. Rehberlik görevi ile inceleme ve soruşturma görevlerinin aynı kişilerce yürütülmesi çelişki olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım, Beycioğlu, Uğurlu ve Sincar, 2011).

Nitelikli bir eğitim sisteminin pozitivist yaklaşımların ürettiği nesnellik arayışından öznelliğe, dolayısıyla eğitim öğretim programının merkezlikten bireyselliğe doğru yönelmesi gerektiğinin altı çizilmekte ve denetim faaliyetlerinin de bu eğilimi destekleyecek şekilde yapılması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Karakaya, 2011). Okulların kendine özgü sosyal çevresi, öğretimin psikolojik ve kültürel boyutu, sınıf içi öğretmen-öğrenci-yönetici iletişiminin rehberlik yönü eğitim sisteminin ihmal edilen veya ikinci plana itilen alanlar olmuştur. Bunun sonucunda gerçekleşen denetim anlayışı da, gelişimsel ve süreç eksenli olmayıp sonuç ve kural eksenli uygulamaları dikkate almıştır. Öğretmen, verimliliği artırılmaya çalışılan kişi, öğrenci de, niteliği ve piyasa değeri yüksek tutulmaya çalışılan bir değer olarak ön plana çıkmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı eğitim denetmenlerinin bir arada yürütmek durumunda oldukları denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevleriyle ilgili karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek ve bu görevlerden hangisinin denetmenlerce tercih edildiğini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada eğitim denetmenlerinin görüşlerini derinlemesine analiz etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla belirli olgular üzerine odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında verilerin analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarır. İçerik analizinde bu amaçla veriler kavramsallaştırılır ve temalar oluşturulur. Oluşturulan temalar yorumlanır, alıntılara yer verilir ve sonuca gidilir (Snape & Spencer, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışmada Düzce ilinde görev yapan 16 eğitim denetmeninin görüşlerine odak grup görüşmesi tekniği ile başvurulmuştur. Odak grup görüşmesi, ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkındaki algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış tartışmalar serisi olarak ifade edilebilir. Sohbet havası içerisinde, odaklanılmış bir konuda, katılımcıların da birbirlerine ve araştırmacıya soru yönelmelerine olanak sağlanmaktadır. Katılımcıların birbirlerinden duydukları üzerine kendi düşüncelerini yeniden düzenledikleri, netleştirdikleri, derinleştirdikleri ve diğerlerini de bu doğrultuda yorumlamaya yönlendirdikleri bir süreçtir. Bu süreç, amacın belirlenmesi, araştırma ve odak görüşme sorularının hazırlanması, yer ve teknolojinin planlanması, pilot denemenin yapılması, katılımcıların davet edilmesi, çalışmanın yapılması, verilerin düzenlenmesi ve analizi şeklinde yedi aşamada gerçekleştirilir (Finch & Lewis, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Ekiz 2009). Bu süreç doğrultusunda çalışmanın amacı belirlenmiş, literatür taraması ve ön görüşmeler sonucunda odak görüşme soruları hazırlanmış, görüşme yapılacak yer daha önceden görülerek teknoloji planlanmış, pilot deneme kapsamında katılımcılarla görüşme öncesi bilgi paylaşımında bulunulmuş, katılımcılar uygun sayılarda gruplandırılarak iki gün önceden davet edilmiş, odak görüşmesi sonucunda veriler yazıya aktararak düzenlenmiş, kodlanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmada derinlemesine bilgi toplamak amacıyla odak grup görüşmesi yöntemi kullanıldığından katılımcılar gruplara ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken eğitim denetmenlerinin hizmet yılları dikkate alınmıştır. Eğitim denetmenlerinin hizmet yılları 12 ile 32 yıl arasında değişmekte olup buna göre 10-15 yıl, 16-21 yıl, 22 yıl ve sonrası olarak üç gruba ayrılmıştır. Hizmet yılına göre heterojen gruplar oluşturularak grup içi daha fazla etkileşim sağlanması hedeflenmiştir. Katılımcılar, araştırmacılar tarafından sırasıyla 5-5-6 kişiden oluşan üç gruba ayrılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler ve kodlar Tablo 1’de sunulmaktadır. (D1,11,E) şeklindeki kod, hizmet yılı 11 yıl olan erkek 1. denetmeni göstermektedir. Diğer kodlar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcılar	Müfettişlik Hizmet Yılı	Kodları
1	11	(D1,11,E)
2	12	(D2,12,E)
3	12	(D3,12,E)
4	15	(D4,15,E)
5	17	(D5,17,E)
6	17	(D6,17,E)
7	17	(D7,17,E)
8	17	(D8,17,E)
9	18	(D9,18,E)
10	18	(D10,18,E)
11	23	(D11,23,E)
12	25	(D12,25,E)
13	25	(D13,25,E)
14	29	(D14,29,E)
15	31	(D15,31,E)
16	32	(D16,32,E)

Katılımcıların 11 yıl ve üstü denetim faaliyetinde bulunduğu, en deneyimli denetim elemanının 32 yıldır eğitim denetmenliği yaptığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi edinmek için iki araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlama sürecinde literatür taraması yapılmış ve eğitim denetmenlerinin denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevleriyle ilgili önemli kavramlar tespit edilmiştir. Denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevlerine ilişkin eğitim denetçilerinin bakış açılarını sorgulayabilmek ve mevcut uygulamaların ön plana çıkan özelliklerini tespit edebilmek için elde edilen bilgiler yorumlanarak soru formuna dnştrlmştir. Bu işlemler sonucunda toplam 6 sorudan oluşan açık uçlu yarı yapılandırılmış soru formu elde edilmiştir. Bu sorular, katılımcılarla birlikte belirlenen bir usul çerçevesinde sırasıyla ve yönlendirmeden uzak bir tarzda uygulanmıştır. İki araştırmacının birlikte yürüttüğü görüşme esnasında söz hakkı verilen bütün katılımcıların sözü kesilmeden ayrıca notlar alınmış, her soru sonunda ekleyecek sözü olanlara yeniden söz hakkı verilmiştir. Veri toplama süreci ile verilerin analizi eş zamanlı yrtlmştir (Corbin & Strauss, 2008). Bir başka ifade ile birinci gün verilerin toplanması ile analiz süreci de başlamıştır. İlk analizlerden kavramlara, ortaya çıkan kavramlardan ise mevcut soruların gözden geçirilmesi ve yeni sorular üretilmesi aşamasına geçilmiştir. Yeni sorularla daha fazla veri toplamak ve ortaya çıkan kavramlar ışığında araştırma konusuna ilişkin yeni boyutların keşfedilmesi amaçlanmıştır.  oturum süresince geliştirilen bu döngüsel işlem, veri toplama sürecinin doyuma ulaşması ve ortaya çıkan kavramların yeterince açıklanmasıyla sonlanmaktadır.

Verilerin toplanması

Görüşme sorularının katılımcılara yöneltilmesi ve görüşme sürecinin kayıt altına alınması önceden temin edilen kamera aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınması sürecinde katılımcılardan izin alınmıştır. Görüşme esnasında araştırmacılar görüşmenin seyrine göre daha fazla bilgi edinebilmek için ekstra sorular yöneltilmiştir. Elde edilen kamera kayıtları bilgisayar ortamından yazıya aktarılmış ve görüşme verileri elde edilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre yazıya aktarılan veriler düzenlenerek kodlanmış, kodlanan verilerden temalar oluşturulması yoluna gidilmiş ve bu doğrultuda bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcıların isimleri gizlenerek çalışmada kod isimler kullanılmıştır. Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler bulgular halinde tanımlanmıştır. Üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülen analizler sonunda ulaşılan ortak kavramlar ve temalar araştırma bulguları olarak sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan kavram-sallaştırmalar arasındaki tutarlılığa bakıldığında, yüzde 90 oranında tutarlık görülmüştür. Temalar oluşturulurken birbirleri arasındaki ilişkilere bakılarak bütünlük sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma geleneğine göre geçerlik ve güvenirlik gibi kavramlar, pozitivist paradigmanın hipotez test etmeye dayalı tümdengelimci anlayışının ürünü olarak dogmatik bulunmakta ve eleştirilmektedir. Bunun yerine inandırıcılık ve aktarılabirlik gibi kavramların daha fazla tercih edildiği görülmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırmacının inandırıcılığını arttırabilmek ve benzer ortamlar için aktarılabir özelliklerini ortaya koyabilmek amacıyla görüşmeler kaydedilmiş, sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı olarak açıklanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma soruları literatür taraması sonucu oluşturulmuş, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular katılımcılara yansız olarak yöneltilmiş, elde edilen veriler katılımcıların teyidinde sunulmuş, veriler yorumlanırken eleştirel ve karşılaştırmalı analizlere yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular temalar ve alt kategorilere yer verilmekte, doğrudan alıntılar yapılmaktadır.

A. Rehberlik

İlköğretim okullarının rehberlik ve denetim hizmetlerinin yürüten eğitim denetmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili görüşleri analiz edildiğinde aşağıdaki temalara ulaşılmıştır. Her temayla ilgili ifade edilen fikirler araştırmacılar tarafından olabildiğince kısaca ifade edilerek ilgili temalar içinde sunulmuştur.

Denetmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüşlerinin dört temel temada toplandığı görülmektedir. Bunlar denetmenin rehberlikteki rolü, öğretmenin rehberlikteki rolü, rehberliği etkileyen faktörler ve rehberlik sürecidir. Aşağıda bu temalarla ilgili analizler ve doğrudan alıntılarla müfettiş görüşlerine yer verilmiştir.

1. Denetmenin Rehberlikteki Rolü

Denetmenlik algısı: Rehberlikte denetmen gereklidir. Rehberlikte denetmenin fonksiyonu çok önemlidir. Eğitim açısından her öğretmenin kazanılması gerekir. Ona yapılacak yardım topluma yardım olarak değerlendirilir.

“Burada en büyük sıkıntıyı şurada yaşıyoruz: denetmene karşı olumsuz tutum, sürekli denetmen eksik arayan birey olarak görülüyor, bunu öğretmen kitlesinin genel tavır olarak görüyorum. Bu genel tavır derken bunu 100 kişiden herkes mi böyle yapıyor, hayır, bunların içerisinde bizim asıl ulaşmak istediğimiz bireyler o bireyler, denetmen gelsin benim açığımı, eksiklerimi söylesin. Ama bunun sayısı çok az olduğu zaman bizim motivasyonumuz düşüyor (D1, 11, E)”.

Öğretmen algısı: Öğretmenler genellikle iletişime kapalı olduğundan denetmenler bilgi aktarımında zorluk yaşamaktadır. Bireyler arasında iletişim kopukluğu vardır. Bireyin iletişime açık olması gerekir. Çünkü denetmen rehberliği bireye bu şekilde yapabilir.

“Mesela, öğretmene biz başlıyoruz orda gördüğümüz eksiklerle ilgili olarak anlatmaya. Bir sorun var mı dediğimizde, yok diyorlar. Eğer herhangi bir şekilde yönetmediğimiz takdirde, benim şu konuda bilgiye ihtiyacım var diyen öğretmen bana göre çok az (D5, 17, E)”.

Otoriter Rehberlik: Rehberlikte ihtiyaçlar otoriteye göre şekillenir. Yönetici görüşüne göre rehberlik yapma eğilimi vardır. Rehberlikte değişiklikler amirin emriyle olur. Denetmen rehberlikte model kişi olarak davranış değişikliğinde etkilidir. Rehberlikte denetmenin yaptırım gücü yoktur. Rehberlikte öğretmenlere program hakkında açıklamalarda bulunulur. Ancak söylenenler emir olarak görülmemekte ve denetmenlerin yetkileri olmadığından öğretmenler söylenenleri dikkate almamaktadır.

“Şimdi bizim rehberlikte denetmen olarak konumuz model kişidir. Öğretmene model olacaksın ki o seni gördüğü seyrettiği zaman kendi durumunu da ona göre şekillendirsin, burada denetmenin rehberlikte yapmış olduğu söylemleri hali hazırda herhangi bir yaptırım gücü yoktur (D6, 17, E)”.

Denetmenin rehberlik yapma isteği: Denetmeden yardım bekleyen öğretmen sayısı çok az olduğundan bu durum denetmenleri olumsuz yönde etkilemekte ve motivasyonunu düşürmektedir. Öğretmenin kendini geliştirmedeki isteksizliği rehberlik yapanı da olumsuz etkilemektedir. Aday öğretmenler eğitim fakültelerinden mezun olduklarında yeterli donanuma sahip değiller, alana eksik olarak gelmektedir. Bu yüzden rehberliğe ihtiyaçları diğer öğretmenlere göre daha fazladır.

“Biz rehberliğe giderken öğretmenlere 2 gün önceden haber veriyoruz. Öğretmenlerimizden şunu diyenler var, eğitim fakültesi çıkışlıyım. Her şeyi biliyorum. Alandan taze geldim (D2, 12, E)”.

2. Öğretmenin Rehberlikteki Rolü

Öğretmenin rehberliğe bakışı: Öğretmen kendini yeterli bulduğundan denetmene soru sorma ihtiyacı hissetmemektedir.

Rehberlik sırasında öğretmen davranışları: Öğretmen rehberlik ihtiyacıyla ilgili soru sormamaktadır. Denetmenin sorulan soruları raporlaştırdığını bildiğinden denetimde karşısına çıkacağından tedirginlik duymaktadır.

Rehberlik talebi olan öğretmenler: Rehberlikte denetmenlerin tecrübelerinden yararlanmak isteyen öğretmenler de var. Bu öğretmenler için genç-ihhtiyar ayrımı yapmaya gerek yok. Gönüllü rehberlik talebinde bulunan, ihtiyacının farkında olan öğretmenler soru sormaktadır. Öğretmenlerden işini isteyerek ve severek yapanların rehberlik talebi daha fazla olur.

“Şimdi altyapı önemli, her şey hazır, kendini geliştirmeye gelmiyor bizim öğretmenimiz... Bu bizim rehberlik anlayışımızı negatif yönde etkiliyor (D5, 17, E)”.

“Öğretmen, benim şu alanda eksikğim var, dediği zaman ben rehberliği yapabilirim. Eğer kılavuz kitap istediğimde öyle bir kitap yok. Programı istediğimde, öyle bir kitap yok, dediği zaman benim problemin neresinden başlayacağım belli olmaz (D7, 17, E)”.

Denetmenlere göre öğretmenlerin rehberliğe bakışlarının olumsuz olduğu ve bunu rehberlik sırasındaki olumsuz davranışlarıyla ortaya koyduğu görülmektedir. Çok az da olsa bir kısım öğretmenlerin rehberlik talebinde buldukları belirtilmektedir.

3. Rehberliği Etkileyen Faktörler

Öğretmen kaynaklı: Öğretmenin kendini yeterli görmesi, denetmeni yetersiz görmesi, öğretmenlerin rehberlik algısı, öğretmenlerin rehberlik talebinin olmaması, öğretmenlerin rehberliğin farkında olmaması, rehberlikten hoşnut olmayan öğretmenlerin varlığı rehberliği etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir.

Denetmen kaynaklı: Denetmenlerin rehberliğe yeterince zaman ayıramaması, denetmenlerin aldıkları eğitim ve tutumları denetmen kaynaklı faktörlerdendir.

Yönetici kaynaklı: Yönetici işini sağlam yapıyorsa, öğretmen de iyi öğretmen olur. Denetmen rehberliğe bir iki kez gidebiliyor. Yönetici iyi ise, rehberlik açısından denetmenler sıkıntı yaşamaz.

Rehberliği öğretmenin talep etmesi gerektiği vurgulanırken:

“Talep oluyor. Beklediğimiz kadar değil. Hoşnut olmayanlar davar ama iyi ki geldiniz ya da ne zaman geleceksiniz, size bir şeyler sorduktum diyenler çıkıyor (D8, 17, E)”

görüşü ifade edilmektedir. Rehberliği etkileyen faktörlerle ilgili:

“Birçok sebebi var. Kendisinin çok bildiğini düşünüyor olabilir. Ben sorarsan benim bilmediğim, eksikliğim ortaya çıkacak diye düşünüyor olabilir. Birkaç neden daha söylenebilir (D10, 18, E)”.

Öğretmen, denetmen ve yönetişi davranışlarının rehberliği etkilediği görülmektedir.

4. Rehberlik Süreci

Ön denetim: Rehberliğe gidilirken okullara genellikle 2 gün önceden haber verilmektedir. Denetmenler rehberlikte öğretmenlere önce nelere ihtiyacı olduğunu sormamaktadır. Rehberlikte öncelik, var olanı tespit etmektir. Rehberliğe gidildiğinde sorun ve eksikler anlatılmalıdır. Öğretmenlere eksikleri söylenmediğinde, öğretmenler sorun yok gibi görüyor.

Rehberlikte yapılan işler: Rehberlik öncesi öğretmenin dersi dinlenmektedir. Öğretmenin ders işleme gözlenerek notlar alınmakta ve eksikler görülmektedir. Buna dayalı ihtiyaç analizi yapılmaktadır. Her rehberliğin sonunda bir değerlendirme yapılarak öğretmenlerle görüşülmektedir. Bu notlar daha sonra rehberlik tebliği yazılmaktadır.

Yöneticinin rehberlik talebi: Rehberlik talebi daha çok okul müdürlerinden gelmektedir. Talep olunca da rehberlik daha verimli geçmektedir.

Rehberliğin niteliği: Denetmenlerin kendilerine ait rehberlik bölgeleri olmalı ve isteğe göre yapılmalıdır. Öğretmenlerin denetmeni isteyip istemediklerine bakmak gerekir. Öğretmenlerin istediği alanda rehberlik hizmeti sağlanmalıdır. Öğretmene yapılan rehberlik yol gösterme şeklinde değil, çözüm önerileri şeklinde sunulmalıdır.

Rehberlik süreciyle, ön denetim ve rehberlikteki yapılanla ilgili olarak *“Rehberlik dediğimiz süreç, bir problemin çözümünde birden fazla çözüm yolunun karşı tarafa sunulması sürecidir. Karşı taraf onlardan istediği şekilde seçer, kullanır. Peki devletin dediği, önerdiği şey nedir; denetim yaparken yine bir şeylerin fotoğrafını çekmeniz, olması gerekenle karşılaştırmanız ve olabilecek olanı sunmanız gerekiyor. (D16, 32, E):”*

“Yaptığımız rehberlik mi değil mi, şimdi onu düşünüyordum. Rehberliğin tanımı belli, kişiye istediği alanda, isteğine göre yardım demektir. Bizi istiyorlar mı, yaptığımız tam rehberlik tanımına uyuyor mu uymuyor (D12, 25, E)“.

B. Denetim

Eğitim denetmenleri rehberlik görevinin yanında denetim görevi de yapmaktadır. Yapılan denetim görevinden ne anlaşıldığı, denetim sistemi, denetmenin yetkisi ve denetim ihtiyacı ve denetim görevi olmak üzere üç tema altında incelenmiştir.

1. Denetim Sistemi

Denetmenler denetimde okula örgüt olarak bakmaktadır. Denetim, olan durumu ortaya koymaya yardım eder. Denetim ile sistemin nasıl yürüdüğü kontrol altına alınmış olur ve süreklilik arz etmelidir. Denetimde eskiden öğrenci performanslarıyla öğretmenler değerlendirilirdi. Denetim sistemi yeniden yapılandırılması ve yerleşme ile güçlendirilmelidir. Denetmenin görevini paydaşlar yapabilir. Okul yöneticilerinin de denetim sürecine etkisi vardır. Okul müdürleri de denetim ve değerlendirme yapmalıdır.

“Bakanlık bu merkezîyetçi yapıyı devam ettirirse biz okula gitmeye devam ederiz. Ola ki merkezi sistem yerel sisteme doğru gider, okul kendi öğretmenini alır, kendi istediği programları uygular, öğrencisini ona göre alır, okul güçlenir denetim de o anlamda güçlenir. Ama şu an merkezîyetçi yapıda, bakanlık denen olguda, okuldan da bir şeyler bekliyor-sa, bu denetim elemanını da gönderir (D13, 25, E)”.

“Biz artık sicil amiri değiliz. Öyle elimizde bir güç yok. Biz gücümüzü verdik hep. Sicil amirliğinin bizden alınmasıyla ilgili görüş bildirenlerden biri de benim. Şimdi yetki etki meselesi. Bizim yetkimiz elimizden alınabilir ama etkimiz varsa biz okula gitmeye devam ederiz (D13, 25, E)”.

2. Denetmenin Yetki ve Etkisi

Denetimin kolay olması rehberliğin iyi yapılmasına bağlıdır. Öğretmenlere yapılması gerekenleri yaptırmak için yetkiye ihtiyaç vardır. Denetmene yetki, yasalarla verilmese de olur. Önemli olan kişinin etki (rehberlik) gücüdür. Denetim, denetmenin gördüklerini, görmek istediklerini, rehberlik ile öğretmene tamamladıklarını aktarmasıyla olur.

3. Denetim İhtiyacı ve Denetmenin Denetim Görevi

Merkezîyetçi bir yapı olduğu sürece denetim zorunlu olarak vardır. Denetim görevi denetmenden alınmaz. Öğretim programlarındaki değişikliklerden dolayı denetim ihtiyacı kaçınılmazdır.

C. Rehberlik ve Denetim

Denetmenlerin rehberlik ve denetim görevleriyle ilgili olarak görüşlerinin analizinden ulaşılan üç ana tema; kavram yanlışlığı, rehberlik-denetimin iç-içe olması ve rehberlik-denetim ihtiyacıdır. Aşağıda bu temalar altında gerekli açıklamalar müfettiş görüşlerinden yapılan çıkarımlarla yapılmış ve doğrudan alıntılarla bu temalar desteklenmiştir.

1. Kavram Yanlışlığı

Rehberlik ve denetim kavramları tanım olarak tam anlaşılammıştır. Rehberlik ve denetimi yapanlar kavramları kendine göre esnetebilir. Öğretmenler rehberliği tam olarak bilmiyor, rehberliği de denetim olarak görüyorlar.

2. Rehberlik-Denetimin İç İçe Oluşu

Rehberlik ve denetim iç içe olmalıdır. Çünkü ikisi de aynı boyuttur. Birlikte olduğunda daha etkilidir. Aynı kişi tarafından yapılması uygundur. Denetimsiz rehberlik, rehberliksiz denetim olmaz. Yapılması gerekenleri belirleyen, kontrolünü de daha sağlıklı yapar. Aynı okula rehberlikten sonra denetime gitmek, rehberlikte söylenen eksiklerin kontrolünü sağlar. Girdi ve çıktılar kontrol etmek bu sayede olur. Rehberlik ve denetimin birlikte olması sıkıntı oluşturmaz.

Rehberlik ön denetime bağlı: Denetmenler rehberliğe gittiklerinde rehberlikle birlikte denetim de yapmakta, bir anlamda ön denetime göre rehberlik yapmaktadır.

Denetim rehberliğe bağlı: Denetim öncesi rehberlik gerekir. Rehberlik ve denetim arasındaki ilişki amaç sonuç ilişkisi gibidir. Planlı rehberlik iyi denetim yapılmasını sağlar. Rehberlik temelli denetim yapılmaktadır. Öğretmenler rehberlikte denetmenin söylediklerini, denetime gittiklerinde hatırlamadıklarını ifade etmektedir. Rehberliğin sonunda denetim yapılmalıdır.

Denetimin rehberliğe etkisi: Denetmene göre öğretmenin rehberlik talebi, denetimde karşısına çıkar korkusuyla engellenmektedir. Bu da rehberliği olumsuz etkilemektedir. Ancak öğretmene yapılan rehberliğin sonuçlarını kontrol açısından denetim görevi rehberliği olumlu yönde etkileyebilir.

3. Rehberlik ve Denetim İhtiyacı

Her öğretmene rehberlik ve denetim yapmaya gerek yoktur. Denetimde sistem denetlenmeli, rehberlik ise kişilere yapılmalıdır. Zorunlu rehberlik ve denetim yapılmamalıdır. Denetim ve rehberlik de kurum varlığı önemlidir. Yapılan denetim ve rehberlikler işlevsel değildir. Çünkü her yıl aynı tebliğler yayınlanmaktadır. İşlevsel olsaydı değişim olurdu. Rehberlikle denetimin iç-içe olmasını;

“rehberlik yapıyoruz, not aldırıyoruz. Biz not alıyoruz, bir daha ki gidişte kontrol ediyoruz (D11, 23, E)”

“biz önce rehberliğe gidiyoruz. Orada olması gerekenleri, öğretmenlere programla ilgili açıklamalarda bulunuyoruz. Uygulamalarını gösteriyoruz. Öncelikle rehberlik yapıyoruz. İkinci gidişimizde ise, denetim amaçlı gidiyoruz ama yine rehberlik ağırlıklı sorgulama boyutunda oluyor. Gel bakalım biz bunları söylemiştik ne olmuş (D14, 29, E)”

“Üst kurumdan gelen değişiklikleri alt kurumlara iletmekle görevliyiz biz. Her ne kadar iletişim çağında olsak da öğretmenin haberi olmayabiliyor. ...Cuma günü bir okulumuza gittiğimizde, dördüncü sınıfta olmayan bir dersin işlendiğini gördük. ...bizim rehberlikte gözümüzden kaçmış...(D15, 31, E)”

şeklinde ifade etmektedirler. Rehberlik ve denetim kavramalarının yanlış anlaşılıyor olmasını ise şöyle açıklamıştır.

“Mesela, rehberliğin tanımı yapılmış, rehberlikte nelerin yapılması gerektiği söylenmiş, ama bu uygulayıcılar tarafından esnetildiği gibi, buna muhatap olan kişiler tarafından denetim olarak algılanmakta. Denetim dendiğinde, uygulayıcılar denetimi rehberlik gibi uygulasalar bile yine öğretmenler tarafından tamamen bir denetim olarak algılanıyor (D4, 15, E)”

D. İnceleme ve Soruşturma

Denetmenlerin inceleme ve soruşturma görevleriyle ilgili görüşlerinden dört ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar; denetmenlerin inceleme ve soruşturmadaki rolü, inceleme ve soruşturmanın rehberlik ve denetime etkisi, inceleme ve soruşturmanın denetim ve rehberlikten ayrılmasının nedenleri, soruşturma denetim ilişkisidir.

1. Denetmenlerin İnceleme ve Soruşturmadaki Rolü:

Fiili durum: Denetmenler soruşturma ve inceleme görevlerini kendilerine uzak görmektedir. Fakat bu konuda kendilerinden başka yetmişmiş bir eleman bulunmadığından ilin soruşturma ve inceleme yükü onların üzerindedir.

Denetmene verdiği güç: Denetmenin soruşturma görevi olması, sicil amirliği kadar güç oluşturan bir durum değildir.

Nasıl olması gerektiği: Denetmenlerin inceleme ve soruşturma görevleri rehberlik ve denetimden ayrı olarak yapılmalıdır. Dönem başlarında soruşturma ve inceleme ile ilgilenecek olan denetmenler belirlenmelidir. Soruşturma için ayrı bir soruşturma grubu oluşturulabilir. Yıllara göre soruşturmayı yapan denetmenler değiştirilebilir.

Kimin yapması gerektiği: Soruşturma ve incelemeyi en iyi şekilde yapan denetmenlerdir. Soruşturma ve inceleme görevleri denetmenlere verilebilir. Fakat grup olarak ayrılmasında yarar vardır. Soruşturmacılar denetmenlerden ayrılmalıdır. Soruşturma grubu ayrı oluşturulup, soruşturma incelemeler bu kişiler tarafından yürütülmelidir.

“Benim şahsi kanaatim rehberlik ve denetim birlikte inceleme ve soruşturma da denetmenin görev kapsamından alınması gerekir (D3, 12, E).”

“İnceleme ve soruşturma yine denetmenlere verilmelidir, ancak grubu ayrı olursa daha iyi olur. Bir yıl mesela inceleme ve soruşturma grubu ayrı denetim grubu ayrı olabilir (D4, 15, E).”

“Soruşturmanın ayrı yapılmasından yanayım ben. Ama bir yıl yaparlar ikinci yıl başka denetmenler olur. Ben ayrı olmasından yanayım çünkü ihtisaslaşmış olurum..... her yıl belirli kişiler tarafından yapılmasından yanayım (D16, 32, E).”

“... bir öğretmeni en iyi soruşturacak kişi o eğitimi almış görevlerde bulunmuş kişiler olan denetmenlerdir (D12, 25, E).”

“Ben şunları söyleyebilirim, soruşturma ve denetimin birlikte olmasıyla ilgili olarak, dediğim gibi ben 10 yıldır bu işin içerisindeyim. Burada açık ve net söyleyebilirim ki en kötü arkadaşımızın yaptığı soruşturma bile diğer durumlardaki arkadaşlarımızın yaptığı soruşturmalardan çok çok iyi sonuçlar vermektedir (D2, 12, E).”

İnceleme ve soruşturmanın rehberlik ve denetime etkisi

Soruşturma ve inceleme görevinin prosedürü fazla olduğundan çok vakit almakta, rehberlik ve denetim gerektiği gibi yapılamamaktadır. Soruşturma ve inceleme görevlerinin rehberlik ve denetimle birlikte yapılması birbirlerini etkilemektedir. Önemli olan burada denetmenin tarafsızlığıdır. Rehberlik, denetim, soruşturma ve inceleme görevlerini birlikte yürütülmesi güçtür. Soruşturma görevi, denetim ve rehberliği engellemektedir. Soruşturma işi güven ile olur.

“Eğer tarafsız davranabilirsem, denetmen misyonu iyi uygulanabilirse hiçbir etkisi yok. (D4, 15, E)”.

“Denetmen bu işi daha yansız, gereği gibi yapabildiğinden yine soruşturma işini de denetmenin yürütmesinde fayda vardır. (D12, 25, E)”.

“Rehberlik ve denetimin beraber inceleme soruşturmanın ayrı olması taraftarıyım. ... Asıl görevimi önce rehberlik sonra denetim olarak görüyorum. Bunu yaparken asıl görevimi etkiliyor bence. ... Bunların her birisi benim ikişer günümü alsa, rehberlik ve denetim görevimi aksatıyor (D2, 12, E)”.

2. İnceleme ve Soruşturmanın Denetim ve Rehberlikten Ayrılması

Soruşturma ve inceleme görevi plan dışı oluşur. Denetim ve rehberlik görevine ayrılan süreden harcanmasına neden olur. Öğretmenlerde soruşturma yapan denetmeni algılama sıkıntısı var. Öğretmen cezayı da denetmen veriyor diye düşünmektedir. Oysa denetmen sadece rapörtördür. Soruşturmada bulunan evrak işleri, denetmenin asıl görevini yapmasına engel olmaktadır. İnceleme ve soruşturma görevleri denetmenin alandan uzak kalmasına ve rehberlik denetim görevlerini aksatmalarına neden olmaktadır. Soruşturma ve denetimin bir arada olması yanlışır. Denetmenin soruşturma yaptığı okula denetim için gitmesi hoş karşılanmamaktadır. Soruşturma soğuk bir kavram olduğundan soruşturmayı yapan denetmenlere de soğuk bakılmaktadır.

“İnceleme yaparken denetime gitmemek gerek. İnceleme soruşturma yaparken rehberlik yapılamıyor (D4, 14, E)”.

“Rehberlik ve denetimler dönem başında planlanırken, inceleme ve soruşturma görevleri plan dışı oluşmaktadır. Bunlar için zaman, denetim ve rehberliğe ayrılan zamandan kullanılır (D9, 18, E)”.

“ Şimdi mutlak sürede etkiliyor. Yapılan inceleme ve soruşturmalarda şöyle bir algı da var... Denetmen soruşturma açıyor, soruşturma yapıyor sonuçta ceza veriyor gibi bir algı içerisinde. Bu algı da öğretmen tarafından denetmenin farklı algılanmasına neden oluyor. ...inceleme yapılacaksa ilgili birimler bize veriyor biz gerekli çalışmayı yaptıktan sonra ilgili birimlere raporu veriyoruz. Ne disiplin cezası verme yetkimiz var ne soruşturma yapma yetkimiz var. Biz sadece arada rapörtör- lük görevini yapıyoruz (D5, 17, E)”.

3. Soruşturma denetim ilişkisi

Soruşturma yapanla denetimleri yapan aynı kişi olmadığından etkilenme söz konusu değildir. Kurumlarda denetimden sonra soruşturmaya gidilmesi sıkıntı teşkil etmemektedir. Denetmenler soruşturma yaptıkları öğretilmelere denetime gitmemektedir.

“Soruşturma yaptığımız öğretmen denetimine kesinlikle gitmiyoruz. Soruşturmasını yaptığımız okula gitmemiz öğretilmeye teftişe gitmemiz hoş olmaz (D8, 17, E)”.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim denetmenleri, denetmenlik görevini olmazsa olmaz olarak görmektedirler. Onlara göre, öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinde yeterli öğretmenlik becerileri ile donanmış olarak gelmemekte ve sistem içindeki bu eksikliği denetmenler gidermektedir. “Öğretmeni yaşat ki toplum yaşasın” anlayışını gerçekleştirme ve sürdürme görevini denetmen yerine getirmektedir. Öğretmenler, rehberlik almada gönüllü olmadıkları için en büyük engel olarak değerlendirilmektedir.

Rehberlik anlayışı uygulamada otoriter bir rehberlik şeklinde tanımlanmakta ve uygulanmaktadır. Rehberlik, *yapılması gerekeni söylemek* şeklinde anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin rehberlik alma isteğinin önündeki engellerden birinin bu olduğu ifade edilmektedir. Denetmenler, öğretmeni izleyerek ve gözleyerek eksikleri belirlemede ve bu doğrultuda önerilerde bulunmaktadır. Denetime rehberlikten fazla önem verildiği araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Korkmaz ve Özdoğan, 2005). Denetmenler dönem başında her sınıfa iki saat zaman ayırmakta ve bu zaman içinde yapılan etkinlikler bilimsel anlamda rehberlikten farklıdır. Denetmenlerin rehberlik anlayışları yeterli görülmemekte ve aslında denetim kavramı çerçevesinde şekillenmektedir.

Rehberlik etkinliğinin özünü ve çerçevesini öğretmenlerin bakış açıları ve algıları şekillendirmelidir. Öğretmenin rehberliğe bakışı ve rehberlik ihtiyacı hissetmesi, mevcut rehberliğin daha verimli hale dönüşmesinde oldukça önemlidir. Denetmenlerin rehberlik görevlerini yeterli düzeyde yerine getirmedikleri benzer araştırmalarda da dile getirilmektedir (Korkmaz ve Özdoğan, 2005). Rehberliğe istekli olan öğretmenlerin sayısının azlığı ve rehberliği etkileyen engellerin varlığı araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu faktörler öğretmenlerden, denetmenlerden ve yöneticilerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin rehberliğe bakışı, kendini yeterli, denetmeni yetersiz görmesi, rehberlik sonucundan hoşnut olmaması olarak ifade edilmektedir. Denetmenlerin rehberliğe yeterince zaman ayıramaması, aldıkları eğitim ve öğretmenlerle kurdukları iletişimle doğrudan ilgilidir. Benzer çalışmalarda da (Samancı, Taşcıoğlu ve Çetin, 2009) görüldüğü gibi öğretmenler, denetmenlerden rehberlik yaparken, güler yüzlü olmalarını, iyi iletişim kurmalarını ve çevre koşullarını dikkate almalarını beklemektedir. Yöneticilerin rehberliğe karşı tutumları da, mevcut rehberlik sisteminin amacına uygun olarak gerçekleşmesinde etkili unsurlar arasındadır.

Rehberlik sürecinin ön denetimle başladığı, arkasından otoriter rehberlik anlayışıyla devam ettiği görülmektedir. Rehberlik sürecinde öğretmenin dersi izlenerek öğretmene yapması gerekenler bir rehberlik tebliği ile bildirildiği ancak bunların yaptırımının olmadığından sonuca ulaşmadığı ifade edilmektedir. Mevcut eğitim sistemi var olduğu sürece denetime ihtiyaç olacağı ve denetmenin de denetim görevine devam edeceği yönünde kanaatler bulunmaktadır. Ancak denetmen denetimlerinin zorlayıcı sonuçlarının olmaması, denetmenin etkisini azaltmış olarak değerlendirildiği, bunun etkili bir denetim anlayışıyla giderilebileceği vurgulanmaktadır.

Denetmenlerin denetime örgüt açısından baktıkları ve bu kapsamda rehberlikle birlikte denetimin esas olduğu görüşünde birleşmektedirler. Denetim sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiği, bu yapılandırmada yerleşmenin etkili olabileceği

ği, rehberlik ve denetimin kavramlarının öğretmenler ve hatta denetmenler tarafından tam anlaşılmadığı görülmektedir. Rehberlik ve denetim görevlerinin birlikte yürütülmesi gerektiği, mevcut işleyişte rehberlik ve denetimin iç-içe olduğu, otoriter rehberliğin aslında bir öndenetimle başladığı ve daha sonra denetimle kontrol altına alındığı sonucuna varılmıştır.

Denetim, rehberlik etkinliklerini olumsuz etkilemektedir. Denetim sürecinde olumsuz bir durumla karşılaşmamak için rehberlik sırasında gerekli bazı soruların sorulamayacağı endişesi denetmenlerce de paylaşılmaktadır. Bu açıdan rehberlik ve denetimin tam olarak yerine getirilemediği ifade edilmektedir. Ancak rehberlik ve denetim ihtiyacının olduğu, bunun da isteğe bağlı olarak gerçekleşmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Denetim sürecinde denetmenlerin öğretmenlere yönelik rehberlik rollerini beklenen düzeyde yerine getiremedikleri benzer araştırmalarda da ileri sürülmektedir (Memişoğlu ve Sağır, 2008).

Soruşturma ve inceleme görevleri, denetmenlerce en az tercih edilen görev alanı içerisinde olmasına karşın bu konuda kendilerinden başka yetişmiş eleman bulunmadığı ifade edilmektedir. Bu konudaki ortak görüş, bazı büyük illerde uygulandığı gibi inceleme ve soruşturma görevlerinin, rehberlik ve denetimden ayrı olarak dönem başlarında sadece bu görevler için oluşturulacak denetmenlerce yürütülmesidir.

Soruşturma ve inceleme görevinin prosedürü fazla olduğundan çok vakit almaktadır ve rehberlik ve denetim gerektiği gibi yapılamamakta ve denetimin etkiğini azaltan bir etken olarak değerlendirilmektedir (Kayıkçı ve Şarlak, 2009, 134; Memduhoğlu ve Taymur, 2009, 164; Beyhan, 2009, 174; Karapınar, 2009). Soruşturma ve inceleme görevleri plan dışı olduğu için hem denetim ve rehberlik görevine ayrılan süreden harcanmasına neden olmakta hem de olumsuz bir algıya neden olmaktadır. Soruşturma yapan denetmenin cezayı da verdiği algısı öğretmenlerde olduğu için rehberlikle bir arada bulunması mümkün değildir. İnceleme ve soruşturma görevleri denetmenin alandan uzak kalmasına ve rehberlik denetim görevlerini aksatmalarına neden olmaktadır (Aksu v.d., 2011; Erdem ve Aktaş, 2011; Yıldırım v.d., 2011). Soruşturma ve teftişin bir arada olması yanlıştır. Denetmenin soruşturma yaptığı okula denetim için gitmesi hoş karşılanmamakta, soruşturma olumsuz bir kavram olduğundan soruşturmayı yapan denetmenlere de olumsuz bakılmaktadır.

Eğitim kurumları ile yasal metinlerde belirtilen alanlarda mülki amirin görevlendirmesi ile inceleme, soruşturma, denetim ve rehberlik görevlerini yerine getiren eğitim denetmenlerinin asli görev alanları eğitim hizmetlerinin daha nitelikli hale getirilmesi için rehberlikle sınırlandırılmalıdır. Temel ve zorunlu eğitim kapsamındaki öğrencilerin nitelikli bir eğitim sürecine dahil olması, araştıran, eleştiren ve sorgulayan bireyler olarak yetiştirilmeleri, öğretmenlerin bu doğrultuda eğitim öğretim hizmetlerini sunmaları ile doğrudan ilgilidir. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmesi ise ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerini sağlıklı olarak alabilmeleri ile mümkün görünmektedir. Mevcut yasal metinlerde bu görev eğitim denetmenlerinin görevi olarak belirtilmesine karşın soruşturma görevini de rehberlik hizmetiyle birlikte sürdürmek durumunda olan eğitim denetmenlerinin bu alanlarda etkili ve verimli olabilmeleri için yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada atılacak en önemli adım, eğitim denetmenlerinin görev alanını sadece rehberlik ile sınır-

landırarak öğretmenler üzerinde olumsuz etki bırakan ve sağlıklı rehberlik etkinliklerini engelleyen soruşturma görevinden ayırmak olmalıdır. Bir insanın hem denetleyen, hem soruşturan hem de ihtiyaç olduğunda rehberlik yapan bir rolde olması tabiatıyla verimli değildir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak şu önerilere yer verilebilir:

1. Bu araştırmanın sonuçlarını test etmek amacıyla denetmenlik sisteminden etkilenen paydaşlar üzerinde kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.
2. Mevcut denetmenlik sistemi yeniden düzenlenmelidir. Denetmenden beklenen rehberlik hizmeti ön denetim ve otoriter rehberlik anlayışından, çağdaş rehberlik anlayışına doğru uygun olarak düzenlenmelidir.
3. Öğrenci merkezli anlayışa paralel olarak öğretmen merkezli rehberlik ve denetim anlayışı oluşturulmalıdır.
4. Denetmenlerin eğitim kapsamı yeniden gözden geçirilmelidir. Rehberlik merkezli denetimin gerçekleşmesini sağlayacak eğitimler verilmelidir.
5. Denetmen ve öğretmenin rakip değil takım arkadaşı olduğu anlayışı geliştirilmelidir.
6. Okul yöneticilerin rehberlik anlayışlarını geliştirmeleri ve rehberlik-denetim hizmetinin sağlıklı yürütülmesinde desteği alınmalıdır.
7. Rehberliğin denetime olumsuz etkisi göz önüne alınarak, denetmenin rehberlik ve denetim rolleri yeniden gözden geçirilmelidir.
8. Denetim işleminin sisteme yönelik olmasından dolayı sistemin bütün paydaşlarını içine alan bir denetim sistemi oluşturulmalıdır. Bireye rehberlik, kuruma denetim çağdaş anlayışlara göre yapılmalıdır.
8. İnceleme, soruşturma, denetim ve rehberlik hizmetlerinin birbirinden ayrılması zorunludur. İnceleme, soruşturma ve denetim yapan kişilerin aynı zamanda rehberlik yapması anlamsızdır ve rehberliğin doğasına aykırıdır.

Kaynakça

- Aslanargun, E. (2011). Türkiye Milli Eğitim Sisteminin Yapısı, *Eğitim Bilimine Giriş*, Editörler: Y. Özden ve S. Turan, s47-82, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aksu, M. B., Özdemir, İ. ve Kasalak, G. (2011). *Çağdaş Denetim Anlayışına Sahip Eğitim Müfettişleri Nasıl Yetiştirilmelidir?* III. Uluslar arası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, s.307-333, Mersin.
- Aydın, İ. (2009). *Eğitim Denetiminde Değişim ve Yeni Paradigmalar*, 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran.
- Beyhan, A. (2009). *İlköğretim Müfettişlerinin Disiplin Soruşturmalarında Karşılaştığı Sorunlar*, 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, (3rd Ed.), Los Angeles: Sage.
- Crocket, K. (2007). Counselling Supervision and the Production of Professional Selves, *Counselling and Psychotherapy Research*, 7 (1), 19-25.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Gelişt. 2. Baskı, Ankara: Anı Yay.
- Erdem, M. ve Aktaş, F. (2011). *Eğitim Müfettiş ve Müfettiş Yardımcılarının Rehberlik Amaçlı Yaptıkları Çalışmalar ve Karşılaştıkları Sorunlar*, III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, s.467-482, Mersin.
- Erdoğan, İ. (2009). *Eğitim Öğretimde Yeni Yönelimler ve Eğitim Müfettişliği*, 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara.
- Finch, H. & Lewis, J. (2003). Focus group. In J. Ritche ve J. Lewis, *Qualitative Research Practice*, (pp. 170-1989, London, UK: Sage.
- Glanz, J. (1995). *A Step Towards Enhancing the Field of Instructional Supervision: A Modest Proposal for A New Journal*, Paper Presented at the fall Meeting of the Councils of Professors of Instructional Supervision (COPIS), Pennsylvania State University.
- Hall, K. Webber, B. Varley, S. Young, V. ve Dormant, P. (1997). A Study of Teacher Assessment 1, *Cambridge Journal of Education*, 27 (1), 107-122.
- Karakaya, T. (2011). *Küreselleşen Eğitim Sürecinde Çağdaş Deneticinin Özellikleri ve Yeni Arayışlar Üzerine Felsefi Bir Paradigma*, III. Uluslar arası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, s.334-345, Mersin.
- Karapınar, O. (2009). *Denetim Süreci ve Eğitim Müfettişliğinin Yapılanması*, 1. Uluslar arası Katılımlı Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran.
- Kayıkcı, K. (2011). *Eğitim Müfettişlerinin Bakanlık ve Taşra Örgütüne Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarına İlişkin Görüşleri*, III. Uluslar arası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, s.23-35, Mersin.
- Kayıkcı, K. ve Şarlak, Ş. (2009). *İlköğretimde Denetimin Etkili İşleyişini Zorlaştıran ve Zayıflatan Örgütsel Engeller*, 1. Uluslar arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerinin Gerçekleştirme Düzeyleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 23-44.
- MEB, (1992). *MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*, Kanun Numarası: 3797, R.Gazete: Tarih: 12.5.1992, Sayı: 21226, [http://tkb.meb.gov.tr/ Kanun/MEB Teşkilat ve Görevleri \(3797\).htm](http://tkb.meb.gov.tr/Kanun/MEB%20Teşkilat%20ve%20Görevleri%20(3797).htm) (Erişim Tarihi 03.07.2011).
- MEB. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*, Ek, Kanun Numarası 3797, Resmî Gazete 12.5.1992/21226.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taymur, A. (2009). *Türkiye'de Eğitim Denetiminin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Bir Model Önerisi*, 1. Uluslar arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran.

- Memişoğlu, S. P. ve Sağır, M. (2008). İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Yetiştirilmelerinde Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Yönetici Algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 341-354.
- Özdemir, T. ve Memiş, Z. (2011). Eğitim Müfettişlerinin Yetiştirilme Sürecinde Önemli Bir Yeri Olan Eğitim Müfettiş Yardımcıları Eğitim Kursunun Etkililiği, III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Kitabı, s.92-101, Mersin.
- Resmi Gazete, (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, 14 Eylül 2011- 28054 Sayılı Resmî Gazete.
- Sağlam, B. (2003). Denetmenlerin Öğretmenlere Mesleki Alanda Rehberlik Etmelerine İlişkin Öğretmen, Okul Müdürü Denetmen Görüşleri, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-47.
- Samancı, O., Taşçıoğlu, N. ve Çetin, İ. (2009). İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Müfettişlerden Beklentileri, 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran.
- Snape, D. ve Spencer, L. (2003). The Foundation of Qualitative Research, In J. Ritche and J. Lewis, *Qualitative Research Practice*, (pp 1-23), London: Sage.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Treslan, D. L. (2008). *Educational Supervision in a Transformed School Organisation*. Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, St. Jhon's.
- Üstüner, M. ve Demirtaş, H. (2011). Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Seçilme, Yetiştirilme, Çalışma Koşulları, Ücretlendirme, Terfiler ile Genel Özelliği Hakları Süreçlerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri, III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, s.73-91, Mersin.
- Yalçınkaya, M., Selçuk, G., Doğru, E. ve Uslu, A.C. (2011). Eğitim Müfettişlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine Göre Hizmetçi Eğitim İhtiyaçları, III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Kitabı, s.3-22, Mersin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, M.C., Beycioğlu, K., Uğurlu, C.T. ve Sincar, M. (2011). Eğitim Müfettişlerinin Görev Alanları Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar, III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, s.483-497, Mersin.

PHENOMENOLOGICAL RESEARCH ABOUT EDUCATIONAL INSPECTORS ROLES OF GUIDANCE INSPECTION AND INVESTIGATION

Abdurrahman KILIÇ*

Engin ASLANARGUN**

Zeynep ARSEVEN***

Abstract

This paper aims to explore what educational inspectors think about their roles of guidance, inspection and investigation; and how each role influence others in terms of efficiency and Professional performance. In order to probe research question, it employed a qualitative research methodology to collect and analyze the interpretations and meanings of what inspectors uttered. The data have been obtained via semi-structured focus group interviews of 16 educational inspectors under the sub groups of three with qualitative research design, in the province of Dzce and analyzed with the inductive content analysis. As a consequence, it was appeared that the roles of guidance, inspection and investigation all of which are formally responsibilities of inspectors affect each other's negatively, and especially the role of guidance that is the basic role of inspectors have been restrained under the influence of others.

Key Words: Guidance, Inspection, Guidance and Inspection, Investigation, Inspector This study is improved and extended version of the paper presented at the III Congress of Supervision in Mersin, 2011

This study is improved and extended version of the paper presented at the III Congress of Supervision in Mersin, 2011

* Associate Prof. Dr. University of Dzce, Faculty of Education, Curriculum and Instruction. Dzce

** Assistant Prof. Dr. University of Dzce, Faculty of Education, Educational Administration Supervision

*** Assistant, University of Dzce, Faculty of Education, Curriculum and Instruction. Düzce

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİ, YÖNETİCİLERİ VE İL EĞİTİM DENETMENLERİNİN DEMOKRATİK İNANÇ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Atila YILDIRIM*

Özet

Demokrasi son yıllarda gerek Türkiye’de gerekse dünyada çok konuşulan konulardan biri haline gelmiştir. Demokrasi kavramına farklı anlamlar yüklenmiş de genelde olumlu olarak kabul edilmektedir. Yönetim biçimi olarak bilinen demokrasi her geçen gün yaşam biçimi halini almaktadır. Demokrasi kendiliğinden oluşmamakta bunun için çaba gerekmektedir. Demokrasinin oluşmasında, geliştirilmesinde eğitim vazgeçilemez bir araçtır. Bu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenleri, yöneticileri ve eğitim denetmenlerinin demokratik inanç düzeylerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışmanın örneklemini, Konya il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 359 öğretmen, 71 yönetici ve 59 eğitim denetmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların görüşlerine göre araştırma sonucu, göreve göre eğitim denetmenlerinin, branşlara göre sınıf öğretmenlerinin ve mesleki kıdeme göre 11-20 yıl hizmeti bulunanların demokratik inanç düzeylerine ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi, ilköğretim, öğretmen, yönetici, il eğitim denetmeni

Giriş

Demokrasi, son zamanlarda ülkemizde ve dünyada en çok üzerinde durulan kavramlardan biri haline gelmiştir. Ancak, demokrasinin ne olduğu, asgari hangi koşulları içerdiği konularında ortak bir uzlaşma henüz bulunmamaktadır. Demokrasi, ilk olarak eski Yunan site devletlerinde halka dayalı bir yönetim biçimi olarak ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2000). Tarihsel süreç içerisinde demokrasi kavramı ve uygulamaları çağın gereklerine göre gelişerek bugünkü şeklini almıştır. Son yıllarda demokrasi ile yönetilen ülkelerin sayısında ciddi bir artış gözlenmektedir. 1900’de demokrasi ile yönetilen ülke sayısı 10 iken 2005 yılı itibariyle dünyanın 190 ülkesinden 119’u demokrasi ile yönetim tarzını tercih etmiştir. Yirmi birinci yüzyılın başlarında altın üne kavuşan demokrasi, en iyi yönetim şekli olarak iyi bir üne sahiptir (Mandelbaum, 2008).

Dahl (1971) modern demokrasinin temel unsurlarını şu şekilde sıralamaktadır (Akt: Akgün, 2003:64):

* Yr. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Konya, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

-Kamusal kararlar ve hükümet kararları üzerindeki kontrol yetkisi seçilmiş organlarda toplanmalıdır.

-Bütün yetişkinler, temsil organların seçiminde oy hakkına sahip olmalıdırlar.

-Bütün yurttaşlar ülkede seçimle belirlenen organlara seçilebilme imkanına sahip olmalıdırlar.

-Yurttaşlar alternatif bilgi kaynaklarına ulaşma imkanlarına sahip olmalıdır. Bundan da öte, alternatif haber kaynakları mevcut olmalı ve bunlara yasal güvence sağlanmalıdır.

-Yurttaşlar bağımsız siyasal partileri ve menfaat gruplarını içine alan nispeten bağımsız kuruluş ve organizasyonları şekillendirebilme hakkına sahip olmalıdırlar.

-Halk tarafından seçilmiş organlar anayasal yetkilerini seçilmemiş organların ezici muhalefetine tabi olmadan kullanabilmelidirler.

-Devlet kendi kendini yönetmelidir. Devlet diğer üstün siyasi sistemler tarafından getirilen baskılardan bağımsız olarak hareket edebilmelidir.

Demokrasi bireylere büyük hak ve sorumluluklar vererek insana güven esasına dayanır. Demokrasi temel özgürlüklerin ve insan haklarının sınırlandırılmasıyla bağdaşmaz. Demokraside birey bağımsız, tutarlı, aktif, mücadeleci, kendini gerçekleştiren, topluma yönelmiş ve uzlaşmacı özelliklere sahiptir. Halk yönetimi olan demokrasinin çoğunluğun egemenliğine dönüşmesinin önlenmesi, azınlığın tek kişi bile olsa çoğunluğa karşı korunması düşüncesi demokrasinin vazgeçilmez değerlerindendir (Çetin, 2002). Demokrasinin temel iki kuralı herkes için bağımsızlık (bireysel özgürlük) ve halk egemenliğidir (Mandelbaum, 2008). Bu bağlamda, çoğulculuk, bireysel özgürlük ve toplumsal barışın sağlanması demokrasinin temel güvencesi olarak kabul edilebilir.

Demokratik toplumlarda her birey değerlidir, düşüncelerini ifade etmede özgürdür, kendini gerçekleştirme hakkı vardır, her birey kararlarının ve davranışlarının sorumluluğunu taşır, başkalarının görüşlerine açıktır, demokratik vatandaş olarak hak ve sorumluluklara sahiptir (Kuzgun, 2000). Anayasada (1982) Türkiye Cumhuriyetinin demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda “demokrasi eğitimi” Türk milli eğitiminin temel ilkelerinden biridir. Bu ilke doğrultusunda güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır (Gürsel, 2008). Öğrencilerin demokratik tutum ve değerleri kazanmalarında okul ortamında demokratik uygulamaların önemi çok büyüktür. Özellikle okulda, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerde ortaya çıkan demokratik tutum ve değerlere verilen önem öğrenciler için örnek teşkil etmektedir.

Anayasaya dayalı olarak demokrasi kurumlarının mükemmel olarak kurulması yeterli değildir. Gerçek anlamda demokrasinin işleyişini sağlayacak olan bireylerin katılımcı bir siyasal kültüre sahip olmaları gereklidir. Katılımcı bir kültür ise, toplumun demokrasi eğitimi ile bilgi ve ilgi düzeylerinin geliştirilmesiyle mümkün-

dür. İnsanlar, özümsemeden gerçek demokrasiyi yaşayamaz ve yaşatamaz. Demokrasinin gereği demokratlık da bireylerin doğuştan getirdiği bir özellik olmayıp, etkin ve sürekli bir demokratik yurttaşlık eğitimiyle sonradan kazanılan kültür ve yaşam biçimidir (Akgün, 2003). Dahl'ın (1971) demokratik ideali, politik eşitliğe sahip vatandaşların beklentilerine yönetimin sürekli cevap veriyor olmasıdır. Bu ideale ulaşmak için, örgütlenme özgürlüğü, seçilmiş yöneticiler, ifade özgürlüğü, oy kullanma hakkı (seçme ve seçilme), kamu yönetiminin niteliğinin yaygınlaşması, özgür ve adil seçimler, bilgi kaynağına alternatif erişim kolaylığı ve vatandaşların hükümet politikalarına olan güveninin artırılması gereklidir (Akt: Carlin ve Singer, 2011; Marri, 2003).

Eğitim, demokrasinin yaşamasında en önemli faktörlerden biri olduğu kadar, demokratik düşünce ve uygulamalar da eğitimin gelişmesinde önem taşımaktadır. Eğitim düşünce, bilgi ve davranışa, demokrasi ise eylem, uygulama ve başarıya dönüktür. Demokrasinin temelinde var olan insan haklarını sağlamak, demokrasinin başlıca görevlerinden biri olduğu gibi, eğitimin temel ilkesi olan fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak da demokratik yönetimin başlıca sorumluluklarındandır (Bursalıoğlu, 1991:192).

Eğitim kurumları bir taraftan ulusal, demokratik, laik değerleri yeni kuşaklara kazandırırken, bir yandan da üstlenecekleri görev ve sorumlulukları öğretip benimsetmelidir. Öğrenciler eğitim sürecinde eleştirel düşünme tutum ve alışkanlığını kazanarak, yeniliklere açık, hoşgörülü bir kişilik geliştirebilmelidirler. Bunun için okullarda; öğrenciye kendine özgü hakları ve kişiliği olduğunu kavratarak yeteneklerine ve doğalarına uygun kişilik geliştirebilmeleri için kendilerine güven duyarak, sevgiyle büyümeleri ve kişiliklerinin gelişimini sağlayıcı bir ortam hazırlanmalıdır. Okul örgütü içinde, insan yetiştirme görev ve sorumluluğunu üstlenen öğretmen ve yöneticilerin tutumları demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasında çok önemlidir. Okulda çalışanların tutum ve davranışlarının, öğrenci davranışlarının şekillenmesindeki önemi genel kabul gören bir gerçektir. Öncelikli olarak öğretmen ve yöneticilerin demokratik bir tutum içinde olmaları öğrencilerin demokratik davranışları kazanmasını sağlar. Demokrasiye inanmayan, onu benimsemeyen ve uygulamayanların, öğrencilerde demokratik davranışları geliştirmesi beklenemez. Şeker ve Topsakal (2011) örgütsel demokrasinin benimsenmesi ve uygulanmasına ilişkin araştırmalarında ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri örgütsel demokrasiyi "oldukça" benimserken, uygulanabilmesi konusunda "orta" derecede görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin demokratik değerlere sahip olması, okuldaki uygulamalarda ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bu değerleri öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Selvi, 2006). Okulda ve sınıfta demokrasinin oluşturulmasında sadece politika değişimi değil aynı zamanda okulda çalışanların gerçek demokratik tutum ve değerlere sahip olmaları gerekmektedir (Oswald ve Engelbrecht, 2004).

Ertürk (1986:29) demokrasi kültürünün yerleşmesi ve gelişmesi için öğretmenlerin uyması gereken bazı davranışları şöyle sıralamaktadır (Ertürk, 1986:):

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi ve amaçları tartışma hususunda tercihlerine yer verilmesi,

Aşamalı olarak öğrencilerin ne tür davranacağına kendilerinin karar vermelerine izin verilmeli ve onlara olanaklar hazırlanmalı,

Öğretmenler, öğrencilere belli bazı davranışları yapmalarını söyleyip durmak yerine o davranışları örneklerle, eleştirilerle, açıklamalarla göstermeli ya da yapmalıdırlar.

Öğrenciye, doğru ve yanlışın ne olduğunu söyleyip zorla yaptırmak yerine kendi görüşlerini oluşturmasına rehberlik etmeli,

Öğrencilerin bireyler olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve bunlardan yararlanmaları için olanaklar sağlanmalı,

Sınıf içi ve dışı etkinliklerde, öğrenci katılımını ve gereklikçe kişisel girişimini özellikle özendirme yollarıyla öğrencilerle kubaşarak gereklikçe gruplaşarak hoş bir hava içinde çalışmalıdır.

Okul çeşitliliği olan sosyal bir çevredir. Bu çevrede öğrenci kendi çevresel sınırlılıklarından kurtularak, sınıf, kitaplık, spor alanları, laboratuvar vb. değişik ortamlarda yeni çevre ve arkadaşlar edinir (Karagöz ve Kesici, 1998). Böylece, öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlayacak demokratik bir ortam oluşur. Gerek okulda, gerekse sınıfta öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade edebileceği, kendilerini ilgilendiren kararlara katılacağı, özellikle de öğrencilerin eleştirel düşüncelerini (Frank ve Huddleston, 2009; Davis, 2010) sağlayıcı ortam hazırlanmalıdır. Demokratik uygulamaların yer aldığı okulda ve sınıfta, demokratik değerlere inanmış olan eğitimciler, bu değerleri destekler nitelikte, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan aktif öğrenme imkanları ve en uygun öğretim metodlarını kullanarak, en üst düzeyde öğrenme ortamı yaratmalıdırlar (Davis, 2010). Okulda demokratik eğitim ortamının oluşturulmasında okul yöneticisinin söylemleri ve eylemleri demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Bu etik ilkeler; örgütte bulunan üyelerin farklı kültürlerine ve düşüncelerine karşı saygılı ve hoşgörülü olunmasını, kişilerin eşit haklara sahip olmasını ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını gerektirir (Aydın, 2001).

Demokrasinin dayandığı temel değerler; eşitlik, adalet, özgürlük, akıllılık, hoşgörü ve insana saygıdır. Okul bu temel değerlere göre yönetilmelidir. Bu değerler hem okul yönetimi hem de tüm öğretmenler ve öğrenciler tarafından benimsenerek uygulanmalıdır. Mutlu ve huzurlu bir örgüt ortamı oluşturmak ve sürekli geliştirmek için demokrasi gerekli koşullardan biridir (Karşlı, 2006). Bir ilköğretim okulu için demokrasi vizyonu şöyle ifade edilebilir (Karagiorgi, 2011); okul bütün ortaklarıyla (öğrenciler, öğretmenler, liderlik grubu ve diğerleri) bir öğrenen toplum olacak, hoş bir iklimde, işbirliği, demokrasi, riski ve tecrübeyi (yaratıcı ve yenilikçi) kabul eden ve öğrenme için geribildirimde bulunan öğrenme sürecinde bulunulacaktır. Bu vizyon, sadece tipik olarak kültürel yapıyı (amaçları ve eylem planlarını) ifade etmeyecek aynı zamanda, okul kültürünün temeli olacaktır.

Katılımcı karar süreci, eşit oy hakkı, seçme ve seçilme demokratik yönetimin temel ilkeleridir. Sınıfta demokratik yaşamın oluşturulması ve geliştirilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen tarafsız olarak sınıfta belli problemler üzerinde öğrencilerin tartışmalarına ortam oluşturmalıdır. Öğretmen öğrencilerin gönül güçleri ve coşkuları ile eğitsel etkinliklere katılımlarını sağlamalıdır (Aydın, 2000).

Demokrasi kavramı çağımızda yükselen değerler arasında yer almaktadır. Demokrasinin kavram olarak bilinmesi, sorulduğunda ne olduğunun söylenmesi yeterli değildir. Önemli olan demokrasiyi içselleştirmek, hayatımızın hemen her aşamasında kullanmak gerekmektedir. Demokrasinin bir yaşam biçimi haline gelmesi, yaşamın her alanında uygulanması arzu edilen bir durumdur. Demokratik tutum ve davranışlar sadece söylemde kalmamalı yaşam biçimi haline almalıdır. Bu nedenle eğitimde demokrasinin kavratılması için, öğretmenlerin demokratik davranışları model olarak uygulamaları beklenir. Araştırma sonucunda elde edilecek verilere dayalı olarak, öğretmenlerin, yöneticilerin ve eğitim denetmenlerinin demokratik davranışlarının geliştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır.

Farklı ülkelerde farklı model ve uygulamaları görülse de içerdiği bazı evrensel unsurlardan dolayı pekçok ülkede demokrasi kültürünü yaygınlaştırma ve vatandaşlarına kazandırma devlet politikası haline gelmiştir (Tamer, 2011). Toplumda siyasette, ekonomi alanında demokratikleşmek için demokrasi eğitimine ve dolayısıyla demokratik eğitimin bileşenlerinden olan adalet, özgürlük ve eşitlik gibi kavramların öğretilmesi ve normal hayatın vazgeçilmez bir parçası haline getirilmesinde eğitim kurumlarına ve eğitim çalışanlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle ve öncelikle eğitim kurumlarında adalet, özgürlük ve eşitlik arasında güçlü bir ilişkinin kurulmasına gerek vardır. Bu gereklilik adalet, özgürlük ve eşitliğin birbirlerini tamamlaması ile sürdürülebilir. Okulda demokratik alanların genişleyerek devam etmesi ve bireylerin kendilerini eşit hissedip, kendilerine fırsat eşitliği sunulduğuna inanmaları için, demokrasinin tüm bileşenlerinin tam anlamıyla uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, yöneticilerin ve eğitim denetmenlerinin demokratik inanç, tutum ve davranışlara sahip olmaları beklenmektedir. Bu çalışma ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin, yöneticilerinin ve eğitim denetmenlerinin demokratik inanç düzeylerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, yöneticilerin ve eğitim denetmenlerinin demokratik inanç düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenleri ve eğitim denetmenlerinin görevlerine göre demokratik inanç düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenleri ve eğitim denetmenlerinin mesleki kıdemlerine göre demokratik inanç düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenleri ve eğitim denetmenlerinin branşlarına göre demokratik inanç düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Konya ilinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri (6552), yönetici (684) ve il eğitim denetmenleri (87) oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini Konya il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 359 öğretmen, 71 yönetici ve 59 eğitim denetmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada, özgün formu Z. Shechtman'a (2002) ait olup Kesici (2006) tarafından Türkçeleştirilen "Demokratik Olmayan Öğretmen İnanç Ölçeği (DOÖİÖ)" kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Üç alt boyuttan oluşan puanların toplamı ise, Toplam Demokratik Olmayan Öğretmen İnanç puanını vermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlama, her bir madde için bir ile beş arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve toplam demokratik olmayan inanç boyutunda puanların düşüklüğü demokratik inançlara güçlü düzeyde katılımı gösterir. Her bir boyut ve genel toplamdan elde edilecek puanların yüksekliği, demokratik olmayan inançlara güçlü katılımı; puanların düşük olması ise, demokratik olmayan inançlara katılımın düşük olduğunu gösterir.

Orijinal Demokratik Öğretmen İnanç Ölçeği (DÖİÖ)'nin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesinde, Cronbach Alpha tekniği uygulanmıştır. Ölçeğin bütünlüğüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı .87 bulunmuştur. DÖİÖ' nin alt boyutlarından eşitlik .69; özgürlük, .73 ve adalet alt boyutu ise .72 bulunmuştur (Shechtman, 2002). Ölçeğin güvenilirliği için Kesici'nin (2006) yapmış olduğu madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları eşitlik faktörü için .77, özgürlük faktörü için .72 ve adalet faktörü için .72 ve ölçeğin bütünü için ise .81'dir. Bu çalışmada ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha .86 bulunmuştur.

Verilerin analizinde SPSS 16.00 programı kullanılmıştır. İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve eğitim denetmenlerinin görüşleri arasındaki farkı bulmak için görev, branş ve hizmet süreleri dikkate alınarak, Anova test tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin analizine yer verilmektedir. İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve eğitim denetmenlerinin demokratik inanç düzeyleri görev değişkenine, mesleki kıdem ve branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Görev Değişkenine Göre Demokratik İnanç Düzeyi

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenleri, yöneticileri ve eğitim denetmenlerinin demokratik olmayan inanç düzeylerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmamasına ilişkin Anova sonuçları tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Görev Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Öğretmenleri, Yöneticileri ve Eğitim Denetmenlerinin Demokratik İnanç Düzeyleri

Boyutlar	Öğretmen (1)			Yönetici (2)			Eğitim Denetmeni (3)			F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss			
Eşitlik	359	29,5	6,3	71	27,8	5,1	59	24,0	8,2	19,4	,000	1-3 2-3
Özgürlük	359	25,6	6,6	71	23,7	6,6	59	21,9	8,0	9,2	,000	1-3
Adalet	359	13,4	3,9	71	13,7	4,5	59	12,0	4,6	3,3	,038	2-3

◆ Atila Yıldırım

ANOVA sonuçlarına göre; eşitlik ($F=19,4$, $p=.000$), özgürlük ($F=9,2$, $p=.000$) ve adalet ($F=3,3$, $p=.038$). boyutlarında farklılaşma vardır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre; farklılık eşitlik boyutunda eğitim denetmenleri ile yönetici ve öğretmenler arasındadır. Eğitim denetmenlerinin demokratik olmayan inanç düzeylerine ilişkin eşitlik boyutundaki ortalama puanları diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu durum, eğitim denetmenlerinin daha fazla demokratik inanç düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Özgürlük boyutunda farklılık eğitim denetmenleri ile öğretmenler arasındadır. Eğitim denetmenlerinin demokratik olmayan inanç düzeylerine ilişkin özgürlük boyutundaki ortalama puanları öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu durum eğitim denetmenlerinin özgürlük boyutunda daha fazla demokratik inanç düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Adalet boyutunda farklılık eğitim denetmenleri ile yöneticiler arasındadır. Eğitim denetmenlerinin demokratik olmayan inanç düzeylerine ilişkin adalet boyutundaki ortalama puanları diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu durum eğitim denetmenlerinin adalet boyutunda daha fazla demokratik inanç düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Eğitim denetmenlerinin demokratik inanç düzeyleri öğretmen ve yöneticilere göre üç boyutta da daha yüksek çıkmıştır. Bu durum eğitim denetmenlerinin sınavla seçilmesi, eğitim denetmeni yardımcılığı döneminde kuramsal ve uygulamaya dönük eğitime tabi tutulmaları nedeniyle, yönetici ve öğretmenlere göre işbaşında ve hizmetçi eğitim yoluyla aldıkları eğitimlerin demokratik bilinç ve tutuma yol açtığı söylenebilir.

Mesleki Kıdeme Göre Demokratik İnanç Düzeyi

Tablo 2: Mesleki Kıdeme Göre İlköğretim Okulu Öğretmenleri, Yöneticileri ve Eğitim Denetmenlerinin Demokratik İnanç Düzeyleri

Boy	1-10 (1)			11-20 (2)			21 ve üstü (3)			F	P**	Gruplar Arası Fark (Tukey)
	n	\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS			
Eşitlik	170	28,8	6,2	205	27,9	6,4	114	29,5	7,7	2,2	,108	
Özgürlük	170	25,7	6,5	205	23,6	6,2	114	26,0	8,1	6,3	,002	1-2 2-3
Adalet	170	13,8	4,0	205	12,5	3,7	114	13,9	4,8	6,5	,002	1-2 2-3

Tablo 2'de; mesleki kıdem değişkenine göre ilköğretim öğretmen, yönetici ve eğitim denetmenlerinin demokratik olmayan inanç düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan ANOVA testine göre; demokratik olmayan inanç düzeyleri eşitlik ($F=2,2$, $p=.108$) boyutunda farklılaşmamaktadır. Özgürlük ($F=6,3$, $p=.002$) ve adalet ($F=6,5$, $p=.002$) boyutlarında ise farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre; farklılık özgürlük ve adalet boyutunda 11-20 yıllık kıdem ile 1-10 ve 21 ve üstü yıllık kıdem arasındadır.

11-20 yıl arası kıdeme sahip ilköğretim okulu öğretmen, yönetici ve eğitim denetmenlerinin demokratik olmayan inanç düzeylerine ilişkin ortalama puanları diğer iki kıdem gruplarına göre daha düşüktür. Bu durum 11-20 yıllık kıdeme sahip olanların daha fazla demokratik inanç düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve eğitim denetmenlerinin “1-11” ve “21 ve üstü” yıllık kıdeme sahip oldukları dönemde daha az demokratik inanç düzeyinde görüş belirtmeleri düşündürücüdür. İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve eğitim denetmenlerinin mesleğin ilk ve son yıllarında daha az demokratik inanca sahip oldukları söylenebilir. Bu durum gözönüne alınarak çalışanlara daha demokratik çalışma imkanı ve ortamı sağlanmalıdır. Meslekte 11-20 yıl arası demokrasi bilinci ve uygulamalarının yüksek olduğu söylenebilir. Eşitlik boyutunda demokratik inanç düzeyinin üç dönemde de düşük çıkması düşündürücüdür. İlköğretim öğretmen, yönetici ve eğitim denetmenlerinin demokrasi kültürüne sahip olup her hal ve durumda uygulayıp model olabilmeleri için sürekli bir eğitime gereksinimleri vardır.

Branşlara Göre Demokratik İnanç Düzeyi

Tablo 3: Branşlarına Göre İlköğretim Okulu Öğretmenleri, Yöneticileri ve Eğitim Denetmenlerinin Demokratik İnanç Düzeyleri

Boyutlar	Sosyal Bilimler (1)			Fen Bilimleri (2)			Beceri ve Kültür (3)			Yabancı Dil (4)			Sınıf Öğrt. (5)			F	P**	Gruplar Arası Fark (Dunnett C)
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss			
Eşitlik	109	29,2	6,4	71	29,5	6,5	56	30,1	5,9	24	30,8	7,1	229	27,4	6,8	3,7	,005	3-5
Özgürlük	109	25,9	6,9	71	26,3	6,1	56	25,9	6,3	24	27,4	6,4	229	23,5	7,0	4,9	,001	1-5 2-5
Adalet	109	13,3	4,5	71	14,4	3,9	56	14,6	3,4	24	12,8	4,0	229	12,6	4,1	4,4	,002	2-5 3-5

Tablo 3'te; branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmen, yönetici ve eğitim denetmenlerinin demokratik olmayan inanç düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan ANOVA testi analizine göre; demokratik olmayan inanç düzeyleri eşitlik ($F=3,7$, $p=.005$), özgürlük ($F=4,9$, $p=.001$) ve adalet ($F=4,4$, $p=.002$) boyutlarında farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C testi sonucuna göre; eşitlik boyutunda farklılık sınıf öğretmenleri ile beceri ve kültür dersleri öğretmenleri arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin demokratik olmayan inanç düzeylerine ilişkin eşitlik boyutundaki ortalama puanları diğer branşlara göre daha düşüktür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin eşitlik boyutunda daha demokratik inanç düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir.

Özgürlük boyutunda farklılık ise, sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler ve fen bilimleri öğretmenleri arasındadır. Sınıf öğretmenleri demokratik olmayan inanç düzeylerine ilişkin özgürlük boyutundaki ortalama puanları diğer branşlara göre daha düşüktür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin özgürlük boyutunda daha fazla demokratik inanç düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir.

Adalet boyutunda farklılık, sınıf öğretmenleri ile beceri ve kültür ve fen bilimleri öğretmenleri arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin demokratik olmayan inanç düzeylerinin özgürlük boyutundaki ortalama puanları diğer branşlara göre daha düşüktür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin özgürlük boyutunda daha fazla demokratik inanç düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin her üç boyutta da demokratik olmayan inanç düzeyleri düşük çıkmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha fazla demokratik inanç düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Güleç ve Balçık'ın (2009) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin demokratik inanç düzeylerinin yüksek çıkması sevindirici bir sonuç olmakla birlikte diğer branşların düşük çıkması da düşündürücü görülmektedir. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin son yıllarda uygulamaya konulan öğrenci merkezli, yapılandırıcı öğretim programlarına uygun davranış geliştirdiğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Sonuçlar ve Öneriler **Sonuçlar**

Eğitim denetmenlerinin demokratik inanç düzeyleri öğretmen ve yöneticilere göre üç boyutta da daha yüksek çıkmıştır. Eğitim denetmenlerinin sınavla seçilmesi ve eğitim denetmeni yardımcılığı sürecinde işbaşı ve hizmetiçi eğitimlere katılmalarının demokrasi bilincini geliştirdiği söylenebilir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere göre demokratik inanç düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Şeker ve Topsakal'ın (2011) yapmış olduğu araştırma bu sonucu destekler niteliktedir.

İlköğretim okulu öğretmenleri, yöneticileri ve eğitim denetmenlerinin "1-11" ve "21 ve üstü" yıllık kıdeme sahip oldukları dönemde daha az demokratik inanç düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenleri, yöneticileri ve eğitim denetmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıllarda ve emekliliğe yaklaştıkları yıllarda daha az demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılanların mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olanların demokratik inanç düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bir araştırmada, öğretmenlerin algıladıkları demokratik tutum düzeyleri ve benimsedikleri demokratik değerlerin öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerine göre bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur (Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006). Başka bir araştırmada, öğretmenlerin, öğrencilere demokratik davranış kazandırma yeterliliklerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu mesleki kıdem, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durumu, ders verilen sınıflardaki öğrenci sayısı ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür (Ümmet, Ünal ve Merdan, 2009). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin mesleki kıdemlere göre farklılaştığı bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin ilköğretim okullarında örgütsel demokrasiyi benimseme ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (Şeker ve Topsakal, 2011). Genç (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklere ilişkin araştırmasında mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşleri lehine farklılaştığını bulmuştur. Genç'in (2006) elde ettiği sonuç bu araştırma bulgularına ters düşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre ve eğitim denetmenlerinin her üç boyutta da daha fazla demokratik inanç düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Bazı araştırmalara göre, öğretmenlerin demokratik inanç düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin eşitlik ve adalet alt boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha fazla demokratik inanca sahip olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Kesici, 2006, 2008; Shechtman, 2002; Güleç ve Balçık, 2009). Bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre örgütsel demokrasi hakkında daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları saptanmıştır (Şeker ve Topsakal, 2011). Başka bir araştırmada okulların bulunduğu sosyo-ekonomik duruma bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin sınıfta ve okulda öğrencilerin uyması gereken kuralları belirlerken öğrencilerle birlikte belirlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde belirlenmiştir: düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda %25 “bazen”, %25 “sık sık” ve %50 “her zaman”; orta düzeyde %10 “nadiren”, %15 “bazen”, %55 “sık sık” ve %20 ise “her zaman”; üst düzeyde ise, %50 “sık sık” ve %50 “her zaman” kuralların öğrencilerle birlikte belirlediklerini ifade etmişlerdir (Güleç ve Balçık, 2009). Davis’in (2010) araştırmasında öğretmenlerin %90’ı (%62 tamamen kabul ediyorum, %28’i kabul ediyorum) demokratik sınıfın önemini kabul etmektedir. Davis (2010) demokrasinin üç (eşitlik, özgürlük ve adalet) temel değerlerinin önemini sorduğu öğretmenlerin; Eşitlik (bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, katılımda fırsat eşitliği, öğrencileri aktif kılma ve söz vermede eşitlik, açık iletişim ve farklılıklara saygı), Adalet; (tutarlı olmak, öğrencileri dinleme, kuralları adilce uygulama, karar almayı ve sorumluluğu paylaşma), Özgürlük; hakları kabul etme, saygı, ifade ve seçme özgürlüğü, öğrenci merkezli öğrenme) %100 eşitlik ve adaleti, %86’sı ise özgürlüğü kabul ettiğini belirtmektedir. Kesici (2008) öğretmenlerin cinsiyet ve kontrol odağına göre demokrasi inanç düzeylerini belirlemiştir. Araştırma sonucu genel olarak öğretmenlerin demokrasi inanç düzeylerinin düşük çıktığı, kadın öğretmenlerin eşitlik ve adalet boyutunda erkeklerden daha yüksek bulunduğu, toplam demokratik öğretmen inanç puanları ve özgürlük alt boyutunda cinsiyet farkı olmadığı bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenleri, yöneticileri ve eğitim denetmenlerinin demokratik inanç düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Ancak, araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenleri, yöneticileri ve eğitim denetmenlerinin demokratik inanç düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim çalışanlarının demokratik değerlere inanç düzeyinin daha da yetkin hale getirilmeleri ihtiyacını doğurmaktadır.

Öneriler

İlköğretim okullarında görevli yöneticiler ve branş öğretmenlerine demokrasi kültürünü kazandıracak nitelikte hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler verilmelidir. Demokrasi kültürünün öğretilmesi ve yaşanması için uygun imkan ve ortamlar sağlanmalıdır. Yabancı dil, fen bilimleri, sosyal bilimler, beceri ve kültür dersleri öğretmenlerinin demokratik inanç düzeyleri düşük çıkmıştır. Branş öğretmenleri öncelikli olmak üzere, tüm ilköğretim okulu öğretmenleri, yöneticileri ve eğitim denetmenlerine demokrasi bilincini oluşturacak, demokrasiyi bir yaşam biçimi haline getirmelerine yardımcı olacak yayın (kitap, dergi, CD vb) desteği sağlanmalı ve sosyal etkinliklere katılımları özendirilmelidir.

Kaynakça

- Akgün, B. (2003) "Küreselleşme, sanal siyaset ve e-demokrasi", *Küresel Sistemde Siyaset Yönetim Ekonomi*. (Derleyen;M.Akif Çukurçayır). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Aydın, İ. P.(2001). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayını.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem yayını.
- Carlin, R. E. ve Singer, M.M. (2011). Support for Polyarchy in the Americas. *Comparative Political Studies*, 44(11), 1500–1526.
- Çetin, H. (2002). Liberalizm temel ilkeleri. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2(1).
- Davis, M. H. (2010). Practicing democracy in the NCLB elementary classroom. *School of Education and Counseling Psychology Dominican University of California*. (Unpublishing Master Thesis).
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye'deki bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler*. Ankara: Gül yayınevi.
- Frank, S. ve Huddleston, T. (2009). *Schools for society: Learning democracy in Europe. Ahandbook of ideas for action*. Network of European Foundations. Alliance Publishing Trust London. (Çev: Sühan Muratlı, Ayşe Berktaç Hacımırzaoğlu, 2011) Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 43-54.
- Güleç, S. ve Balçık, E. G. (2009). An examination of democratic attitudes of primary school teachers. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 3 (2), 173-194.
- Gürsel, M. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (8. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Karagiorgi, Y. (2011). On democracy and leadership: from rhetoric to reality. *International Journal of Leadership in Education*, 14(3), 369-384.
- Karagöz, S. ve Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Karslı, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa.
- Kesici, Ş. (2006). Demokratik olmayan öğretmen inanç ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Cinsiyete göre demokratik olmayan öğretmen inançlarının karşılaştırılması [Reliability Study of the Turkish Version of the Non-Democratic Teacher Belief Scale]. *Eğitim Araştırmaları[Eurasian Journal of Educational Research]*, 24, 143-152.
- Kesici, Ş. (2008). Democratic teacher beliefs according to the teacher's gender and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 62-69.
- Kuzgun, Y.(2000). "Eğitimde kendini gerçekleştirme". *Sınıfta Demokrasi*.(Editör: Ali Şimşek), Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Mandelbaum, M. (2008). *Democracy's good name*. New York: Public Affairs.
- Marri, A.R. (2003). Multicultural democracy: Toward a better democracy, *Intercultural Education*, 14(3), 263-277.

- Oswald, M. ve Engelbrecht, P. (2004). High school educators' democratic values as manifested in their educational practice and attitudes towards inclusive education, *Education as Change*, 8(2), 4-32.
- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: Validity and reliability. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1171-1178.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9, 363-377.
- Şeker, G. ve Topsakal, C. (2011). Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin benimsenme ve uygulanabilme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1203-1227.
- Tamer, G. M. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi (Demokratik okul yönetimi). *Millî Eğitim Dergisi*, 192, 7-25.
- Ümmet, D., Ünal, S. ve Merdan, T. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilere demokratik davranış kazandırma yeterlilikleri. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (Sözlü bildiri), İzmir.
- Yılmaz, A. (2000). *Modern demokrasi gelişimi ve sorunları*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

VIEWS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS, ADMINISTRATORS AND EDUCATION INSPECTORS ON DEMOCRATIC BELIEF LEVELS

Atila YILDIRIM*

Abstract

Democracy, in recent years, has become one of the most commonly spoken issues in both Turkey and all over the world. Although different meanings are ascribed to the concept of democracy, they are generally accepted positively. Democracy, also known as the regime, becomes the lifestyle each passing day. Democracy does not happen by itself, there has to be effort for that. Education is an indispensable tool in composition and development of democracy. The aim of this study is to determinate the views of primary school teachers, administrators and education inspectors on democratic belief levels. The sample of the study, which has been determined with random sampling method, consists of 59 education inspectors, 359 teachers, 71 administrators who are attendants in Konya city centre primary schools. According to views of those who participated in the research, it has been ascribed that depending on the duty, education inspectors' views on democratic belief levels are higher as well as classrooms teachers and those who have 11-20 years of education service experience depending on branches and occupational seniority.

Key Words: Democracy, primary education, teacher, administrator, educational inspector

* Assistant Prof. Dr., Necmettin Erbakan University Konya, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN, EFQM LİDERLİK KRİTERLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Necdet KONAN*

Metin KIRBAÇ**

Ali KIŞ***

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin, EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın modeli, betimsel tarama modelidir. 2010-2011 öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinden Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 3205 öğretmen, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenden 756 kişiye veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde eksiksiz olarak tamamlayan 557 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı, katılımcı öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan beş soru ile Avrupa Kalite Yönetimi Liderlik Kriterleri Ölçeğidir. İstatistiksel analizler için T- testi ve ANOVA kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine, branşlarına, öğrenim düzeylerine, mezun oldukları yükseköğrenim kurumu türlerine ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel anlamda farklılık göstermediği ve öğretmenlerin okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini çok düzeyinde ($\bar{X}=3.62$) gerçekleştirdikleri görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: EFQM, liderlik kriterleri, ilköğretim, müdür, öğretmen

Giriş

Çok eski çağlardan beri toplumlar, geleceğinin teminatı olacak nesillerin en iyi şekilde yetişmesi ve kültürel değerlerini yaşatmak için eğitim-öğretimi araç olarak kullanmışlardır (Coşkun, Taşkaya, 2007, 261). Eğitimin insan ve toplumların hayatında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu bugün artık inkâr edilemez bir gerçektir. Bugün bütün dünyada çözülemeyen problemlerin kaynağında eğitimin ve eğitimle

* Öğretim Üyesi., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E.B.B., Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

** Araştırma Görevlisi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E.B.B., Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

*** Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, E.B. Enstitüsü., Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

ilgili sebeplerin yer aldığı kabul edilmektedir (Şenol ve Yıldız, 2009, 360). Sorunun kaynağında görülen eğitim, aynı zamanda, bu sorunların temel çözüm kaynağı olarak da yaygın olarak kabul görmektedir. Eğitim, yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarda, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir (Gedikoğlu, 2005, 69). Eğitim, özellikle sanayi ve hizmet sektörünün gereksinme duyduğu bilgi ve beceriye sahip nitelikli işgücünü geliştirerek, çalışanları daha verimli kılarak ekonomik büyümeye önemli katkılarda bulunur (Woodhall, 1979, 34). Eğitimin temel amaçlarından biri de, insanların bilgi ve becerilerinin artırılması, onların topluma iyi bir vatandaş olarak kazandırılmasıdır (Olçay, 2008, 384).

Eğitim sektörünün en önemli özelliği ve onu diğer sektörlerden ayıran yanı, insanlarda davranış değişikliklerine yol açması ve öngörülen değerlerle donatmasıdır. İnsanları yarının dünyası için hazırlaması gerekliliği, eğitim örgütlerinin büyük sorumluluklar yüklemektedir. Değişen dünyada, eğitim örgütlerinin, yetiştirilmekte olan insanlara daha kaliteli bir eğitim vermeleri gerekir (Erdoğan, 2006, 8-9). Kaliteli bir eğitim, kaliteli bir yaşamın en önemli belirleyicilerinden biridir.

Kalite, müşteri beklentilerinin karşılanması için tüm çalışanların katılımıyla örgütün süreçlerinin, hizmet ve ürünlerinin niceliksel yöntemlerle sürekli iyileştirilmesini içeren bütünsel bir yaklaşımdır (Erturgut, 2009, 182-183). Genel olarak, bu anlamıyla kullanılan kalite, eğitim için de paralel anlam taşımaktadır. Eğitimde kalite, eğitim örgütlerinin öngörülen amaçlarına ulaşma derecesidir. Bu amaçlar, bireysel, örgütsel, toplumsal ve evrensel düzeyde olabilir. Bu amaçları belirleme, gerçekleştirme ve bu döngüyü sürdürülebilir düzeye ulaştırma temel öngörü olmalıdır. Bunun için de örgütün insan ve madde kaynaklarını bir bütün olarak en yeterli ve etkili biçimde işe koşması gerekir. Mukhopadhyay eğitimde kaliteyi, eğitimde mükemmellik, eğitime değer katma, eğitimsel sonucun uygunluğu ve kullanımı için deneyim, teknik yeterlilikler ve gereklilikler (Chai, Ling ve Piew, 2010, 127) olarak nitelerken, Spanbauer (1995, 521) ve Beaver (1994, 111) ise eğitim sürecine özen, eğitimde müşterilerin (öğrenci ve çalışanların) beklentilerini yeterince karşılama olarak nitelemektedirler. Bireysel ve toplumsal önemi göz önünde bulundurduğunda eğitim, kaliteli olmak zorundadır. Bu nedenle eğitim sisteminin Toplam Kaliteye tüm kurumlardan daha çok ihtiyacı vardır ve daha sıkı sıkıya sarılma durumundadır (Erdoğan, 2006, 8-9).

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), Deming, Juran, Crosby ve birçok farklı yazar tarafından 50 yılı aşkın bir süredir yoğun bir şekilde çalışılmaktadır (Brannen, Streeter ve Franklin, 1994, 193). TKY, müşteri doyumunu, müşteriye odaklanarak, sürekli gelişim sağlayarak ve çalışanlara aktif katılım şansı vererek artırır (Frank ve Waks, 1999, 249; Fisher ve Koch, 1998, 660; Haigh ve Morris, 1996, 225-226; Carlsson ve Madson, 1995, 614-615) ve örgüte mutlak bir bağlılığı içerir (De Jager ve Nieuwenhuis, 2005, 253-254). TKY, çeşitli örgütler tarafından uygulanan pratiklerin ve varsayımların ortak bir set aracılığıyla genel bir geçerliliğe sahipliği kanıtlanmış bir yönetim felsefesidir (Kanji ve Tambi, 1999, 135). Bu yaklaşım müşterileri sadece kendilerinin çok yönlü kalite ihtiyaçlarının tanımı için sorumluluk almış bilinçli çalışanlar olarak tanımlar (Garvin, 1987, 104). TKY, kaliteye süreci ölçerek, gözlemleyerek ve sürekli geliştirerek odaklanırken (Dalrymple ve Srikanthan, 2005, 70), eldeki madde ve insan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda en etkili yolla kullanmayı amaçlayan bir yönetim şeklidir (Borahan ve Ziarati, 2002: 914). TKY, çalışanların her birinin kendi işlerinde kalite adına sorumluluk almasını ve sürekli gelişim ile kalite

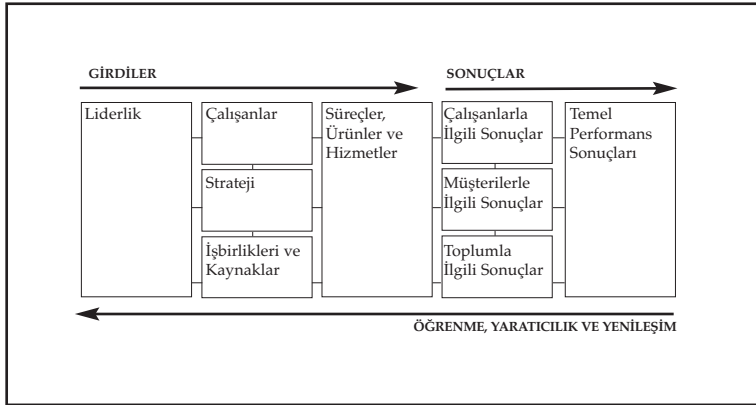
teye ulaşma çabasını sağlayacak kültürü oluşturmasını sağlar (Layzell ve Poll, 2009: 366) ve son bir denetim yerine sürekli kontrol edilen ürünlerin kalitesinden emin olmak için konulan teknikler ve standartları içerir (Mızıkacı, 2003, 98).

TKY, eğitim örgütleri tarafından Toplam Kalite (TQ-Total Quality), Toplam Kalite Eğitimi (TQE-Total Quality Education), Sürekli Kalite Gelişimi (CQI-Continuous Quality Improvement) gibi farklı adlarla anılmaktadır. Farklı adlandırmalara karşın, eğitimde TKY, kaliteyi arttırmaya, öğrenci ve çalışan ihtiyaçlarını karşılamaya ve çalışanların örgütteki amaca ulaşmada aktif rol almasına odaklanmıştır. Eğitimde TKY, yaşam boyu öğrenmeyi, başarının geçerli ölçütlerle ölçülmesini, öğrenci başarısını sürekli geliştirmeyi, aile, öğrenci, toplum ve tüm çalışanların ortak katılımını amaçlayan bir yönetim sistemidir (Vazzana, Elfrink ve Bachman, 2000, 69).

Bu temel görüşleri, Toplam Kalite Yönetimi ile ilgilenen herkesin bildiği varsayılmaktadır Ancak örgütler, bunları ne kadar doğru yaptıklarını, Toplam Kalite Yönetimine ne kadar yaklaştıklarını nasıl ölçeceklerdir?

Son yıllarda bu konuda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda Toplam Kalite Yönetimi standartlarını veya Toplam Kalite Yönetimi çatısının nasıl değerlendirilebileceğini ve kendi kendilerine nasıl ölçebileceklerini göstermişlerdir. Bazı kalite kuruluşları, kalite konusunda başarılı çalışmalar yapan şirketlere kalite ödülü vermektedir. Bunlardan en eskisi Deming ödülleri. Daha sonra Amerikan Standartları Kurumu tarafından verilen Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) ve Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) tarafından verilen ödüller en bilinenleridir (Erdoğan, 2006, 8-9). MBNQA ve EFQM mükemmellik modeli, eğitimdeki en kapsamlı kalite modelleridir (Lokachari, Sayeda ve Rajendran, 2010, 731).

EFQM, 1988'de 14 büyük Avrupa şirketi tarafından kurulan, kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur (Calvo-Mora, Leal ve Roldan, 2006, 100). İlk kez 1992'de Avrupa Kalite Ödülü veren (Davies, Hides ve Jackson, 2004, 195) bu kuruluşun mükemmellik modeli, 9 ana kriterden oluşmuş, kuralcı olmayan bir modeldir (Ololube, 2006, 9). Bu kriterlerden 5'i girdileri, 4'ü ise çıktıları oluşturmaktadır. Girdiler, örgütün anahtar eylemleri nasıl üstlendiğiyle; çıktılar ise hangi sonuçların başarı olarak görüldüğüyle ilgilidir (Ben-Ayed, Kammoun ve Koubaa, 2010). EFQM mükemmellik modeli, yöneticilere/liderlere kendi örgütlerinin yaptıklarıyla, ulaştıkları başarı arasındaki ilişkinin nedenini ve etkisini anlama olanağı sunar (www.efqm.org).



Şekil 1. EFQM Mükemmellik Modeli (www.efqm.org)

Şekil 1’de gösterilen Model’deki dokuz kutu, kuruluşun mükemmelliğe erişme yolunda gösterdiği çabalara ilişkin değerlendirmeleri içeren ana kriterleri temsil eder. Her bir kriter, daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla çeşitli sayıda alt kriterlerle desteklenmiştir (www.kalder.org). Bu alt kriterlerin toplam sayısı yaklaşık olarak 30’dur (D’Orey, Rosa ve Saravia, 2003, 47).

EFQM mükemmellik modeli özdeğerlendirme için bir temel oluşturmaktadır (Tari, 2005: 170). Özdeğerlendirme, kurumların işleyişindeki süreçlerin ve sonuçların kurum çalışanları tarafından gözden geçirilmesinin aracıdır (Akçadağ, 2005, 68).

Bu model eğitim örgütlerine uygulandığında, modelin özü şu şekilde açıklanabilir: Okuldan, öğrencilerden, öğretmenlerden, diğer personelden ve toplumdaki yüksek performans alınmada, örgütsel politika, strateji ve çalışanların yönetimini, ilişkileri, kaynakları ve eğitimsel ve destekçi süreçleri birbirleriyle kaynaştıran bir liderlik çok etkili olmaktadır (D’Orey, Rosa ve Saravia, 2003, 47–48).

Liderlik, EFQM mükemmel modelinin felsefesinde anahtar bir kavramdır. Kanji ve Tambi’ye göre (2002) liderlik, tüm TKY uygulamalarında merkezi bir rol oynamakta ve başarıya ulaşmada en kritik faktörü teşkil etmektedir (Longbottom, Murphy ve Osseo-Asare, 2005, 149).

EFQM mükemmellik modeli örgütlerin liderliğe yaklaşımını 4 boyutta incelemektedir (Anyamele, 2007, 4):

- 1) Liderler, misyonu, vizyonu ve değerleri geliştirirler ve mükemmelliğin rol modelleridirler.
- 2) Liderler, örgütün yönetim sisteminin gelişmiş, yerine getirilmiş ve sürekli gelişen bir halde olmasıyla birebir ilgilenirler.
- 3) Liderler, ailelerle, öğrencilerle ve çalışanlarıyla bir bütün oluştururlar.
- 4) Liderler, örgüttekileri motive eder, destekler ve önemser.

Eğitim kurumlarında liderlik, temelde okul yöneticilerinden beklenir. Okul müdürleri, yasal düzenlemeler ışığında yerel, bölgesel ve ulusal olanakları kullanarak okulu amaçları doğrultusunda yaşatmaya çalışır. Okulu amaçları doğrultusunda yaşatmak, okul müdürünün elindeki insan ve madde kaynağını etkili ve verimli biçimde kullanması ile olanaklıdır. Bu da okul müdürlerinin, daha çok liderlik yapması ile gerçekleştirilebilir.

Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, ilköğretim okul müdürlerinin, EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki Problem Cümlesi ve Alt Problemlere yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi

İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Öğrenim Düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Mezun Oldukları Yükseköğrenim Kurumu Türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Mesleki Kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile verilerin toplanması ve çözümlemelerine değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İlköğretim okullarındaki öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışlarının EFQM Liderlik kriterlerine uygunluğunun incelendiği bu araştırmanın modeli, betimsel tarama modelidir.

Evren ve Örneklem

2010–2011 öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinden Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ile Tekman ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 3205 öğretmen çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen ve araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak yanıtlamayı kabul eden 756 kişiye veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde eksiksiz olarak tamamlayan 557 kişi de çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacılar tarafından geliştirilen, katılımcı öğretmenlerin kişisel özelliklerini (cinsiyetlerini, branşlarını, öğrenim düzeylerini, mezun oldukları yükseköğrenim kurumu türlerini, mesleki kıdemlerini) belirlemeyi amaçlayan beş soru yer almaktadır.

İkinci bölümde ise, öğretmenlerin okul müdürlerinin Avrupa Kalite Yönetimi Liderlik Kriterlerine ne oranda uygun davrandıklarını belirlemek amacıyla Erdoğan (2006) tarafından geliştirilen “Avrupa Kalite Yönetimi Liderlik Kriterleri Ölçeği” yer

almaktadır. Bu veri toplama aracı, 56 soruluk, beşli likert tipi bir ölçek olup, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını EFQM kriterlerine göre belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin her bir sorusunun varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.984'tür. Ölçeğin birbirine eşit iki yarıya ayrılması ile hesaplanan Guttman ve Spearman-Brown iç tutarlılık katsayıları ise 0.965 ve 0.966 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracında yer alan boyutların her birine verilen yanıtlar SPSS paket programına aktarılmıştır. Araştırma ile ilgili tüm hesaplamalar ve çözümler SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak yapılmıştır.

Araştırmada ikili gruplar arası farklar incelenirken İlişkisiz Örneklem T-Testi (Independent Sample T-Testi), ikiden çok sayıdaki grubun karşılaştırıldığı durumlarda ise İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular Ve Yorum

Bu başlık altında, araştırmanın amacını gerçekleştirmek için elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar alt problemlere yanıt verecek biçimde düzenlenerek verilmiştir.

1. İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin EFQM Liderlik Kriterlerini Ne Düzeyde Gerçekleştirdiklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kadın	264	199,292	43,60	555	1,671	0,095
Erkek	293	205,638	45,77			

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} =199.292), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} =205.638) olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(555)=1.671$; $p>0.05$].

2. İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branşlarına göre dağılımı Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin EFQM Liderlik Kriterlerini Ne Düzeyde Gerçekleştirdiklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre T-Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sınıf Öğretmeni	260	203,258	44,95	555	0,309	0,758
Branş Öğretmeni	297	202,081	44,79			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin Sınıf Öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=203,258$), Branş Öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=202,081$) olduğu belirlenmiştir. Branş değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(555)= 0,309$; $p>0.05$].

- İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Öğrenim Düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin EFQM Liderlik Kriterlerini Ne Düzeyde Gerçekleştirdiklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Düzeyine Göre T-Testi Analizi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Lisans	520	202,612	54,10	555	0,040	0,842
Lisansüstü	37	202,892	41,31			

Tablo 3’te görüldüğü gibi, ilköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=202.612$), lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=202.892$) olduğu belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(555)= 0,040$; $p>0.05$].

4. İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Mezun Oldukları Yükseköğrenim Kurumu Türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu türlerini öğrenim kurumuna göre dağılımı Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin EFQM Liderlik Kriterlerini Ne Düzeyde Gerçekleştirdiklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğrenim Kurumu Türlerine Göre T-Testi Sonuçları

Öğrenim Kurumu	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Eğitim Fakültesi	438	212,436	45,32	555	0,196	0,845
Diğer Fakülteler	119	203,345	43,13			

Tablo 4’de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} =212.436), eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} =203.345) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğrenim kurumu türleri değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(555)= 0,196$; $p>0.05$].

5. İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Mesleki Kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin EFQM Liderlik Kriterlerini Ne Düzeyde Gerçekleştirdiklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	P
0-2 Yıl	171	206,252	46,80		
3-7 Yıl	193	200,145	44,76	0,879	0,416
8 Yıl ve Üzeri	193	201,907	43,11		

Tablo 5’te görüldüğü üzere, ilköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin mesleki kıdemleri, 0-2 yıl arası olan öğretmenlerin puan ortalamalarının (\bar{X} =206.252), 3-7 yıl arası olan öğretmenlerin

puan ortalamalarının ($\bar{X}=200.145$), 8 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=201.907$) olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin olarak yapılan İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tartışma ve Sonuç

İlköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=205.638$) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=199.292$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, cinsiyet değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(555)=1.671$; $p>0.05$]. Erdoğan (2006) tarafından yapılan araştırmada ise erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu, bunun da istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin Sınıf Öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=203,258$), Branş Öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=202,081$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, branş değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(555)= 0,309$; $p<0.05$]. Bu sonuç, okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Gerek sınıf öğretmenleri, gerekse branş öğretmenleri, okul müdürlerini, birbirlerine yakın biçimde değerlendirmektedirler.

İlköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=202.612$), lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=202.892$) olduğu belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(555)=0.040$; $p>0.05$]. En son tamamladığı öğrenim düzeyi lisans olan öğretmenler ile en son tamamladığı öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenler, okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini hemen hemen aynı düzeyde gerçekleştirdiklerine inanmaktadır.

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin, EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de sorgulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden eğitim fakültesinden mezun olanların puan ortalamalarının ($\bar{X}=212.436$), eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanların puan ortalamalarından ($\bar{X}=203.345$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu türleri değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(555)=0.196$; $p>0.05$]. Bu sonuç, Erdoğan (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmada da, okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin Eğitim Fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunlarının görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin öğretmen görüşleri, mesleki kıdemleri 0-2 yıl arası olanların puan ortalamalarının ($\bar{X}=206.252$), 3-7 yıl arası olanların puan ortalamalarının ($\bar{X}=200.145$), 8 yıl ve üzeri olanların puan ortalamalarının ($\bar{X}=201.907$) olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Erdoğan (2006) tarafından yapılan araştırmada 21 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamalarının, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamalarından yüksek olduğu, bunun da istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Son olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırmanın demografik faktörleri dikkate alınmadan değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Tek boyuttan oluşan ölçeğin tümüne verilen yanıtlardan ortaya çıkan öğretmen görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerini EFQM liderlik kriterlerini “çok” Erdoğan (2006) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre de, öğretmenler, okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini çok düzeyinde ($\bar{X}=3.77$) gerçekleştirdiklerine inanılmaktadır. Bu sonuçlar, yöneticilik konumunda bulunan ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretmenlerinin gözünde, liderlik rolünü oynamada önemli yol aldığını göstermektedir. Henüz tam arzu edilir noktaya ulaşıldığını söylemek olanaklı değilse de, araştırma sonuçları, ilköğretim okulu müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirmede öğretmenleri tarafından olumlu olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Ancak, araştırma sonuçlarının tüm ilköğretim okulu müdürlerine genellenemeyeceği göz ardı edilmemelidir. Çünkü araştırma verileri büyükşehir konumundaki bir ilin (Erzurum) üç merkez ilçesine (Palandöken, Yakutiye ve Aziziye) aittir. Büyükşehir konumundaki bir ilin merkez ilçelerinde ilköğretim okulu müdürü olarak görev yapan okul müdürlerinin EFQM liderlik kriterlerini gerçekleştirmede, diğer yerleşim yerlerinde ilköğretim okulu müdürü olarak görev yapanlara kıyasla, öğretmenleri tarafından yüksek puanla değerlendirilmeleri daha büyük bir olasılıktır. Konan, Kış ve Demir (2011) tarafından yapılan “Yöneticilerin Teftiş Formlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada da, eğitim müfettişleri tarafından yapılan denetimlerde ilköğretim okulu yöneticilerinden merkez ilçede görev yapanların diğer yerleşim yerlerinde görev yapanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bunun olası nedenleri arasında, büyükşehir konumundaki bir ilin merkez ilçelerinde ilköğretim okulu müdürü olarak görev yapmak için, yöneticilikteki mesleki kıdeminin, dolayısıyla yöneticilikteki deneyiminin yüksek olması olabilir.

Her örgütte çıktının niteliğini belirleyen etmenler farklılaşabilir. Okullarda başat faktör insan ögesidir. Bu ögenin, okulun amacına yapacağı katkıyı en üst düzeyde çıkarmak temelde okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürü bunu, liderlik rolünü oynayarak gerçekleştirebilir. Müdür, okulu vizyonuna, oluşturacağı okul kültürü ile çok daha kolay ulaştırabilir. Mükemmelliği okul kültürünün odağına alan bir okul müdürü, gerektiğinde vizyoner, gerektiğinde kültürel liderlik rollerini ön plana çıkararak, eldeki insan kaynağını en etkili ve verimli düzeye çıkarabilir. İlköğretim okulu müdürlerinin bu alandaki yeterliklerinin belirlenmesinde EFQM liderlik kriterleri referans olarak değerlendirilebilir. Bu kriterlere dayalı olarak yapılacak değerlendirmeler ışığında, ilköğretim okulu müdürlerinin gereksinim duyabilecekleri alanlarda gelişimlerine katkıda bulunulabilir.

Kaynakça

a) Süreli Yayınlar

- Akçadağ, T. (2005). "Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde TKY Uygulamalarının Değerlendirilmesi", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.19, ss.67-77.
- Beaver, W. (1994). "Is TQM Appropriate for The Classroom?", **College Teaching**, 42(3), ss.111-114.
- Ben-Ayed, O., Kammoun, R. ve Koubaa, S. (2010). "Leadership in Tunisian Higher Education from the Perspective of the EFQM Excellence Model", **Academic Leadership**, 8(3), 1-9.
- Borahan, N.G. ve Ziarati, R. (2002). "Developing Quality Criteria For Application in The Higher Education Sector in Turkey", **Total Quality Management**, 13(7), ss. 913-926.
- Brannen, S.J., Franklin, C. ve Streeter, C.L. (1994). "Education Reform in America: The Texas Governor's Conference on Total Quality Management and the National Education Goals", **Social Education**, 16(3), ss.193.
- Calvo-Mora, A., Leal, A., ve Roldan, J.L. (2006). "Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education", **Quality Assurance in Education**, 14(2), ss. 99-122.
- Carlsson, R. ve Madsen, O.N. (1995). "Total Quality in Education': A Case Study". **Total Quality Management**, 6(5-6), ss.613-619.
- Chai, L.T., Ling, K.C. ve Piew, T.H. (2010). "The Impact of Resource Input Model of Education Quality on the Overall Students' Perceived Service Quality", **Canadian Social Science**, 6(2), ss.125-144.
- Coşkun, İ. ve Taşkaya, S.M. (2007). "Âşık Feymânî'nin Şiirlerinde Eğitim ve Eğitim Unsurları", **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, 25(2), ss.259-278.
- D'Orey, J.L., Rosa, M.J. ve Saravia, P.M. (2003). "Applying An Excellence Model to Schools", **Quality Progress**, 36(11), ss.46-51.
- Dalrymple, J. ve Srikanthan G. (2005). "Implementation of a Holistic Model for Quality in Higher Education", **Quality in Higher Education**, 11(1), ss. 69-81.
- Davies, J., Hides, M.T. ve Jackson, S. (2004). "Implementation of EFQM Excellence Model Self-Assessment in The UK Higher Education Sector-Lessons Learned From Other Sectors", **The TQM Magazine**, 16(3), ss.194-201.
- De Jager, H.J. ve Nieuwenhuis, F.J. (2005). "Linkages Between Total Quality Management and the Outcomesbased Approach in an Education Environment", **Quality in Higher Education**, 11(3), ss.251-260.
- Erturgut, R. (2009). "Toplam Kalite Yönelimli Eğitim Kurumlarında Eğitim Yöneticilerinin Dönüştürücü ve Sürdürücü Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması: M.E.B. Merkez ve Taşra Teşkilatındaki Örgütlerde Ampirik Bir Araştırma", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 8(1), ss.181-199.
- Frank, M. ve Waks, S. (1999). "Application of the Total Quality Management Approach Principles and The ISO 9000 Standarts in Engineering Education", **European Journal of Engineering Education**, 24(3), ss.249-258.
- Garvin, D.A. (1987) "Competing on the eight dimensions of quality", **Harvard Business Review**, 65(6), ss. 101-109.
- Gedikoğlu, T. (2005). "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri". **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(1), ss.66-80.
- Haigh, D.H. ve Morris, D.S. (1996). "Introducing Total Quality Management into the Student Service Department of A College of Further Education in the UK", **Total Quality Management**, 7(2), ss.223-232.
- Kanji, G.K. ve Tambi, A.A. (1999). "Total Quality Management in UK Higher Education Institutions". **Total Quality Management**, 10(1), ss.129-153.

- Koch, J.V. ve Fischer, J.L. (1998). "Higher Education and Total Quality Management", **Total Quality Management**, 9(8), 659-668.
- Layzell, S. ve Poll, D. (2009). "Questionnaire For Quality Management of General Practice Specialist Training", **Education for Primary Care**, S.20, ss. 365-370.
- Lokachari, P.S., Rajendran, C. ve Sayeda, B. (2010). "An Empirical Study of Total Quality Management in Engineering Educational Institutions of India", **Benchmarking: An International Journal**, 17(5), ss.728-767.
- Longbottom, D., Murphy, W.D. ve Osseo-Asare, A.E. (2005). "Leadership Best Practices For Sustaining Quality in UK Higher Education From the Perspective of the EFQM Excellence Model". **Quality Assurance in Education**, 13(2), ss.148-170.
- Mızıkacı, F. (2003). "Quality Systems and Accreditation in Higher Education: An Overview of Turkish Higher Education". **Quality in Higher Education**, 9(1), ss. 95-106.
- Olçay, A. (2008). "Türk Turizmde Eğitimin Önemi", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(2), ss. 383-390.
- Ololube, N.P. (2006). "An Approach to Quality Improvement of Education in Nigeria through EFQM Excellence Model", **The African Symposium: An on-line African Educational Research Journal**, 6(1-2),7-22.
- Spanbauer, S.J. (1995). "Reactivating Higher Education With Total Quality Management: Using Quality and Productivity Concepts, Techniques and Tools to Improve Higher Education". **Total Quality Management**, 6(5), ss.519-538.
- Şenol, D. ve Yıldız, S. (2009). "Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Öğrenci Öğretmen ve Aile Etkileşimi -Diyarbakır ve Erzurum Örneği", **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 18(1), ss. 359-376.
- Tari, J.J. (2005). "An EFQM Model Self-Assessment Exercise at A Spanish University", **Journal of Educational Administration**, 44(2), ss.170-188.
- Vazzana, G., Elfrink J. ve Bachman, D.P. (2000). "A Longitudinal Study of Total Quality Management Processes in Business Colleges", **Journal of Education for Business**, 76(2), ss. 69-74.

b) Bildiriler

- Konan, N., Kış, A. ve Demir, A. (22-24 Haziran 2011). *Yönetici Teftiş Formlarının Değerlendirilmesi*. 3. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Mersin.

d) Raporlar ve Tezler

- Erdoğan, E. (2006). "İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Avrupa Mükemmellik Modeli Liderlik Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi", **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi) İstanbul.
- Woodhall, M. (1979). "Education Work and Employment A Summary Review". **International Development Research Center Manuscript Reports**. Ottawa: IDRC.

e) İnternette Alınan Bilgiler

- Anyamele, S.C. (2007). "Applying Leadership Criterion of the European Excellencemodel for achieving Quality Mangage in Higher Education Institutions", **Academic Leadership: The Online Journal**, 5. http://www.academicleadership.org/emprical_research/Applyinh Leadership_Criterion_of_the_European_Excellencemode_l_for_achieving_Quality_Mangage_in_Higher_Education_Institutions.shtml Eri_im Tarihi: 13.11.2010.
- EFQM. www.efqm.org. Erişim Tarihi: 13.11.2010.
- Kalder. http://www.kalder.org/mukemmellik_olculugu/detay.aspx?SectionID=Rmhcm44TWSIGOS2mPj3OXA%3d%3d&ContentId=xBzUreF%2bt3ZCBafhrhui1A%3d%3d#EFQM_M%C3%BCkemmellik_Modeli%E2%80%99ne_Genel_Bir_Bak_Eri_im_Tarihi:13.11.2010.

TEACHERS' OPINIONS ON THE REALIZATION LEVEL OF EFQM LEADERSHIP CRITERIA FOR ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS

Necdet KONAN*

Metin KIRBAÇ**

Ali KIŞ***

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of teachers concerning to what extent elementary school principals realize EFQM leadership criteria. The research is a descriptive survey. The population of the study consists of elementary school teachers in Erzurum's central counties, Palandöken, Yakutiye and Aziziye. Of this population, 756 teachers were sent the data collection tool, and 557 teachers were chosen as participants, who completed the tool voluntarily and completely according to the instructions. Data collection tool of the research is European Quality Management Leadership Criteria Scale and five questions aiming to determine personal information of the participants. For statistical analysis, T-Test and ANOVA was used. Significance level was taken as .05. There was no significant difference for the variables like gender, field, education level, graduated faculty and professional tenure between the opinions of elementary school teachers related to which degree principals realize EFQM leadership criteria. It was also found that teachers believe principals realize EFQM leadership criteria at higher level ($X=3.62$).

Key Words: EFQM, Leadership Criteria, Elementary School, Principal, Teacher

* Lecturer, İnönü University, Faculty of Education, Department of Educational Administration and Supervision

** Assistant, Harran University, Faculty of Education, Department of Educational Administration and Supervision

*** Ph.D. Student, İnönü University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Administration and Supervision

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYONLARI VE DUYGUSAL ZEKALARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Sevda SEYİS*

Hikmet YAZICI**

Fatma ALTUN***

Özet

Akademik başarı ile bazı psikolojik değişkenler arasında ilişki vardır. Bu çalışmada psikolojik değişkenlerden motivasyon ve duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma grubu, Trabzon ilindeki farklı okullarda öğrenim gören 407 (Kız: 171, Erkek: 236) ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Bilgi Toplama Formu, Akademik Motivasyon ve Duygusal Zeka ölçekleri kullanılmıştır. Veri analizleri, çoklu doğrusal regresyon analizi, bağımsız *t* testi ve ANOVA teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları, duygusal zekanın ve motivasyonun ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı düzeyde açıkladığını göstermiştir. Kız öğrencilerin duygusal zeka ve akademik başarı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça motivasyon ve akademik başarı puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı puanlarının okudukları okul türlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan bir kısmının literatür bulguları ile benzer bir kısmının ise farklı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, duygusal zeka, akademik başarı

Giriş

Akademik başarı, öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyinde belirlenmiş kriterlere göre gösterdikleri ilerlemedir. Akademik başarı merak, ilgi ve öğrenme isteği gibi içsel, çevre, öğretmen, ödül ve ceza gibi dışsal değişkenlerden etkilenir. İçsel ve dışsal kaynaklara sahip olan motivasyon da akademik başarı ile ilişkili değişkenlerden biridir (Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010; Prospero & Vohra-Gupta, 2007).

¹ Bu çalışma Sevda SEYİS'in yüksek lisans tezinden faydalanılarak yapılmıştır

* Uzm. Psk. Dan.; Işıklar Çok Programlı Lisesi, Trabzon

** Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Trabzon

*** Araş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Trabzon

En genel anlamıyla motivasyon, organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde davranışa sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreç olarak tanımlanır (Budak, 2003, 154). Eğitim ortamında motivasyon, öğrencilerin istenen görevleri yerine getirmek için zaman ve çaba harcamalarının yanı sıra becerilerini kullanmaya dönük istekliliklerini vurgular (Ergün, 2005, 138). Yeterince motive olamamış bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Buna paralel olarak, kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez (Selçuk, 2010, 219). Yapılan araştırmalar sonucunda, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile akademik performansları arasında güçlü ilişkiler olduğu belirtilmiştir (Breen ve Lindsay, 2002, 693; Neisi & Yamini, 2010).

Öğretme öğrenme sürecinde motivasyon kaynağı çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme isteği, öğrencinin kendi isteği ve çabasıyla ortaya çıkıyorsa, motivasyon kaynağı içten, dışarıdan sağlanan bir ödüle dayanıyorsa dıştan gelmektedir (Balaban-Salı, 2004, 171). İçsel ve dışsal kaynaklar öğrenme ve akademik performans üzerinde farklı düzeylerde etkilidir (Eggen ve Kauchak, 1997: 342). Eğitim-öğretim sürecinde her iki motivasyon kaynağı da önemlidir. Öğrencilerin gelişim seviyelerine ve bireysel farklılıklarına dayalı olarak bu kaynakların etkisi değişiklik gösterebilmektedir (Schunk, 2009: 504). İdeal olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olmasıdır. Yapılan araştırmalar da içsel olarak motive olan öğrencilerin başarılarının, dışsal olarak motive olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Kaufman, Agars & Lopez-Wagner, 2008).

Bazı araştırmacılar (ör: Cherniss, 1998; Cobb ve Mayer, 2000; Goleman, 1995), duygusal zekanın da akademik başarıyı açıklayan faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadırlar. Duygusal zeka, Salovey ve Mayer (1990) tarafından; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını doğru biçimde değerlendirmesi, duygunun uygun şekilde ifade edilmesi ve yaşamı daha iyi hale getirmek için duygunun düzenlenmesini içeren duygusal bir bilgiyi işleme süreci olarak tanımlanır. Cooper ve Sawaf'a (1997) göre duygusal zeka; duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisini, bilgisi ve ilişkilerinin bir kaynağı olarak etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir. Goleman (2010) ise duygusal zekayı; kişisel yeterlilikler ve sosyal yeterlilikler boyutları ile incelemiştir. Duygular; düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetilerin kullanılma kapasitesinin sınırlarını çizerek hayatta neler yapılabileceğini belirler. İşte duygusal zeka tam bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yetenekleri, kristalize ederek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 2010,119).

Duygusal zekası yüksek bireyler duygusal açıdan duyarlı ailelerde yetişmiş, eleştiriye açık, duygularını farklı biçimlerde ve etkili bir şekilde ifade etmeyi bilen, duygularını paylaşabilen ve tartışabilen, estetik, ahlak, etik, liderlik, sosyal, problem çözme ile ilgili ve manevi konularda ileri düzeyde bilgi birikimine sahip bireylerdir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Duygusal zekanın gelişmiş olması sadece sosyal anlamda değil akademik anlamda da bireylere katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zeka puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Parker et al., 2004; Yeo & Carter, 2011). Song ve arkadaşları (2010) öğrencilerin akademik başarılarının açıklanmasında genel zihinsel

yetenek (IQ) ve duygusal zekayı ayrı ayrı ele aldıkları çalışmalarında, IQ'nun daha güçlü bir yordayıcı olduğunu belirtmekle birlikte, her iki zeka türünün de akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıkladığını tespit etmişlerdir.

Motivasyon ve duygusal zeka akademik başarıyla ilişkili olan iki temel değişkendir. Bu değişkenler farklı öğrenim kademelerine bağlı olarak akademik başarıyı etkiler. Değişen motivasyon kaynakları ve farklı duygusal zeka düzeyleri akademik başarı performansını da farklılaştırabilir. Bu çalışma ile motivasyon ve duygusal zeka değişkenlerinin akademik başarıyı nasıl açıkladığı incelenmektedir. Öğrencilerin motivasyonlarının, duygusal zekalarının ve akademik başarılarının bazı değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek araştırmanın diğer amacıdır. Ortaya çıkan sonuçların bu bağlamda akademik başarının açıklanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma nicel yaklaşım kapsamında nedensel karşılaştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Bu yöntem bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Borg & Gall, 1989, 537).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Trabzon'da öğrenim gören 407 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 128'i (%31,4) 9. sınıf, 110'u (%27) 10. sınıf, 114'ü (%28) 11. sınıf, 55'i (%13,6) 12. sınıfta olup; 89'u (%21,9) Anadolu lisesi, 74'ü (%18,2) fen lisesi, 140'ı (%34,4) genel lise, 104'ü (%25,6) meslek lisesi öğrencilerindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 16.11 (Ss= 1.09), akademik ortalamaları ise 75.92 (Ss= 13.49)'dur.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Toplama Formu: Bilgi toplama formu araştırmaya katılan öğrencileri bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda; cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, okul türü, ve genel akademik ortalama ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Eğitime yönelik bir motivasyon ölçeği olan Akademik Motivasyon Ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır ve bu ölçek, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğu ölçmektedir. Ölçeğin Türkiye'deki güvenilirlik ve geçerlik çalışması Çakır (2006) tarafından yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmasında test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı $r = .89$ olarak bulunmuştur. Cronbach alfa yöntemiyle elde edilen iç tutarlılık katsayısı da .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması olarak kapsam geçerliği ve yapı geçerliği olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç faktörün ölçekteki tüm varyansın %65.62'sini açıkladığı görülmüştür.

Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği: Hall (1999) tarafından geliştirilen ve Ergin (2000) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Duygusal zeka

ölçeğin toplam puanı açısından güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik çalışmasın da yapılan madde toplam analizinde her madde ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu analiz yapılırken her madde ile kendisi dahil ölçeğin toplam puanı ve her madde ile kendisi hariç ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Bu yolla hesaplanan ilişki katsayılarının, ölçekteki iki madde dışında .73-.89 arasında değişim gösterdiği görülmüştür.

Bulgular

Duygusal zeka ve motivasyon değişkenlerinin akademik başarının yordanmasına ilişkin katkıları görmek için enter metoduna bağlı olarak çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Modele ayrıca cinsiyet ve yaş değişkenleri de katılmıştır. Sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Değişkenlerin toplam varyansın %17'sini açıkladığı model anlamlı bulunmuştur ($F_{10,395}=9.31$, $p=.001$). Kurulan modelde cinsiyetin ($\beta=-.18$, $p<.05$), yaşın ($\beta=-.24$, $p<.05$), duygusal zekanın alt boyutlarından duyguların farkında olmanın ($\beta=2.31$, $p<.05$), motivasyonun alt boyutlarından motivasyonsuzluğun ($\beta=-.23$, $p<.05$) modele özgün katkısı anlamlıdır.

Tablo 1: Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	P	R	R ²	ΔR^2	F
Sabit	134.12	11.20		11.98	.000	.43	.19	.17	9.31
Cinsiyet	-5.03	1.35	-.18	-3.71	.000				
Yaş	-2.95	.57	-.24	-5.15	.000				
DFO	.40	.17	.15	2.31	.021				
DY	.09	.14	.04	.68	.500				
KME	-.16	.17	-.06	-.95	.345				
EMP.	-.21	.17	-.08	-1.24	.217				
İKE	.19	.15	.08	1.28	.203				
İçsel Motivasyon	.02	.07	.02	.33	.742				
Dışsal Motivasyon	-.03	.10	-.02	-.29	.773				
Motivasyonsuzluk	-.62	.13	-.23	-4.78	.000				

DFO=Duyguların Farkında Olma DY= Duyguları Yönetme KME=Kendini Motive Etme EMP=Empati İKE= İlişkilerini Kontrol Etme

Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zeka, motivasyon ve akademik başarılarının cinsiyet değişkenine ilişkin farklılıklarını görmek için yapılan *t* testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka ($t=4.44$, $p<.05$) ve akademik başarı puanları ($t=5.37$, $p<.05$) arasında anlamlı farklılık bulunmuşken, motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Tablo 2: Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıkları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	p
Duygusal Zeka	Kız	171	79.87	11.20	4.44	.049
	Erkek	236	73.07	14.29		
Motivasyon	Kız	171	136.68	18.74	.893	.800
	Erkek	236	127.83	21.24		
Akademik Başarı	Kız	171	108.32	18.16	5.37	.001
	Erkek	236	106.68	18.36		

Öğrencilerinin sınıf düzeyleri dikkate alınarak yapılan F testi sonuçları Tablo 3'te özetlenmektedir. Öğrencilerin motivasyon puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F_{3,402}=6.65$, $p=.001$). Farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin motivasyon puanları (Ort= 110.83) on ikinci sınıf öğrencilerinin motivasyon puanlarından (Ort= 99.15) anlamlı derecede yüksektir. Akademik başarı puanlarında da öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{3,403}=46.41$, $p=.001$). Tukey HSD testi sonuçlarına göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanları (Ort= 85) onuncu (Ort= 70.18), on birinci (Ort= 69.79) ve on ikinci sınıf (Ort= 79.03) öğrencilerinininkinden; on ikinci sınıf öğrencilerinin puanlarının ise (Ort= 79.03), onuncu (Ort= 70.18) ve on birinci sınıf (Ort= 69.79) öğrencilerinin akademik başarı puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar

Değişken	Faktör	KT	Sd	KO	F	P
Duygusal Zeka	Gruplar arası	2048.58	3	682.86	1.61	.188
	Gruplar içi	171488.14	403	425.53		
	Toplam	173536.72	406			
Motivasyon	Gruplar arası	6392	3	2130.67	6.65	.001
	Gruplar içi	128762.84	402	320.31		
	Toplam	135154.84	405			
Akademik Başarı	Gruplar arası	18975.56	3	6325.17	46.41	.001
	Gruplar içi	54920.23	403	136.28		
	Toplam	73895.79	406			

Okul türü dikkate alınarak yapılan F testi sonuçları Tablo 4'te verilmektedir. Okul türü dikkate alınarak yapılan F testi sonucunda öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F_{3,403}=81.60$, $p=.001$). Yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin akademik başarı puanları (Ort= 85.72), meslek lisesi (Ort= 64.76) ve genel lisede (Ort= 73.42) okuyan

öğrencilerin akademik başarı puanlarından; fen lisesinde okuyan öğrencilerin puanları (Ort= 84.58), meslek lisesi (Ort= 64.76) ve genel lisede (Ort= 73.42) okuyan öğrencilerin akademik başarı puanlarından; genel lisede okuyan öğrencilerin puanları (Ort= 73.42), meslek lisesinde (Ort= 64.76) okuyan öğrencilerin akademik başarı puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Tablo 4: Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Okul Türüne Dayalı Farklılıklar

Değişken	Faktör	KT	Sd	KO	F	P
Duygusal Zeka	Gruplar arası	1536.93	3	512.31	1.2	.309
	Gruplar içi	171999.78	403	426.80		
	Toplam	173536.72	406			
Motivasyon	Gruplar arası	2466.46	3	822.15	2.49	.060
	Gruplar içi	132688.38	402	330.07		
	Toplam	135154.84	405			
Akademik Başarı	Gruplar arası	27924.67	3	9308.22	81.60	.001
	Gruplar içi	45971.12	403	114.07		
	Toplam	73895.79	406			

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada elde edilen bulgular yaş, cinsiyet, duygusal zeka ve motivasyon değişkenlerinin akademik başarı düzeylerini anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir. Regresyon modeline katılan değişkenlerden biri olan duygusal zekanın duyguların farkında olma alt boyutu akademik başarının anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu bulgu, duygusal zekanın akademik başarının bir yordayıcısı olduğu yönündeki literatür bulguları ile paralellik göstermektedir (Erdoğan, 2008; Gürşen- Otacıoğlu 2009; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004). Duygusal zekanın ihmal edilmesi, bilişsel zeka kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekanın gelişimi akademik başarıyı da artırır (Yeşilyaprak, 2001). Kendi duygularının farkında olan ve diğer insanların duygularını anlayan ve bunlara uygun yanıtlar veren insanlar, duyguların gücünü ve insan zekasını enerjilerinin bir kaynağı olarak etkin bir şekilde bilgiyi üretme, güveni sağlama ve yaratıcılığı geliştirmede kullanırlar (Cooper ve Sawaf, 2003, xii). Bu faktörlerin akademik başarıyla olan ilişkisi çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Duygusal zekanın akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olmadığını ileri süren araştırmalar da vardır (O'Connor Jr. ve Little, 2002). Yılmaz (2007) tarafından ülkemizde yapılan bir araştırmada da öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zeka boyutları ve duygusal zeka toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Duygusal zekanın yanında motivasyon değişkeninin motivasyonsuzluk alt boyutu akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Bu durum akademik motivasyonun artışına bağlı olarak, öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Literatürde motivasyon ile akademik başarı

arasında anlamlı ilişkiler bulan çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Neisi ve Yamini (2010), öğrenci motivasyonu ve öğrenci başarısı arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Davranışa götüren itici güç olarak tanımlanan motivasyon bakımından yüksek olan öğrencilerin başarıya motive edilmelerinin akademik başarılarını da arttırdığı düşünülebilir. Ancak bunun yanında Ergene (2011) öğrencilerin motivasyonları ve başarıları arasında çok güçlü bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Kullanılan motivasyon kaynağının etkililiği bu sonucu oluşturmuş olabilir. Burada tartışılması gereken noktalardan biri motivasyonun kaynağıdır. Çünkü akademik başarıya etki eden motivasyon içsel ya da dışsal kaynaklı olabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkinin niteliği motivasyonun kaynakları da göz önünde bulundurulurken değerlendirilebilir. Araştırmacılar içsel olarak motive olmuş öğrencilerin dışsal olarak motive olmuş öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Eggen ve Kauchak, 1997, 342).

Regresyon modeline katılan bir diğer değişken olan yaşın akademik başarının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Hartlap (2007) tarafından yapılan çalışmada da yaş değişkeni ile akademik başarı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiye göre yaş arttıkça akademik başarı düşmektedir. Özellikle ergenlik döneminde akran ilişkileri ve sosyal kabullenmelerin öneminin arttığı göz önüne alınırsa, arkadaş ilişkilerinin niteliğine göre öğrencilerin akademik motivasyonlarının ve dolayısı ile akademik başarılarının negatif (Phillips ve Lindsay, 2006) veya pozitif yönde (Wentzel, 1991) etkilendiği söylenebilir.

Yaş değişkeninin yanında cinsiyet değişkeninin akademik başarının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, cinsiyetin akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğuna yönelik diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011). Cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yapılan analizde, kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlenmektedir (Gürşen-Otacıoğlu, 2009; Stein, 1971). Ancak bunun yanında cinsiyetle akademik başarı arasında anlamlı ilişki olmadığını belirten bulgulara da rastlanmaktadır (Keskin ve Sezgin, 2009).

Bu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark kızların puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum literatürdeki diğer bulgularla da desteklenmektedir. Harrod ve Scheer (2005), Gürşen-Otacıoğlu (2009), Köksal (2003) yaptıkları çalışmalarda kızların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerin duygusal zeka düzeylerinden yüksek çıktığı saptamışlardır. Ergenlik döneminde kızların erkeklere oranla iki yıl kadar önce olgunlaşmaları nedeniyle, aynı yaşlardaki ergenlerde cinsiyetler arasında belirgin farklılıklar görülür (Yavuzer 2001: 262). Ergenler üzerinde yapılan bu çalışmada, duyguların gelişimi ve olgunlaşması konusundaki zaman farklılığının duygusal zeka puanlarındaki cinsiyetler arası anlamlı farklılığa yol açtığı düşünülebilir. Genelde bulguların kızların lehine olmasına karşın, Aydın (2010) yaptığı çalışmada duygusal zekanın alt boyutları olan duyguların farkında olma ve empati alt boyutları için kız öğrencilerin, duyguları yönetme alt boyutu içinse erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre öğrencilerin motivasyon puanları sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan analiz işlemleri doku-zuncu sınıf öğrencilerinin motivasyon puanlarının on ikinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığını göstermektedir. Bu durum sınıf düzeyi art-tıkça motivasyonun azaldığı anlamına gelmektedir. Çakır (2006) yaptığı bir çalışma-da sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığı ya da motivasyonsuzluğun ortaya çık-tığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karagöz-Bolat' da (2007) altıncı sınıf öğrenci motivasyonlarının yedinci sınıflarinkinden yüksek olduğu bulgusunu ortaya çıkar-mıştır. Yükseköğretimde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada ise birinci sınıfta okuyan öğrencilerin diğer sınıflarda okuyanlardan daha yüksek moti-vasyona sahip oldukları tespit edilmiştir (Köse, 2010). Ergenlikteki sorunlar ve çatış-malar birbirinden çok farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar ve çatışmaları ergenlik sırasında meydana gelen bedensel, cinsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişmelerin bireyde oluşturduğu farklılaşmaya bağlı olarak açıklamak müm-kündür (Kulaksızoğlu, 2004: 18). Yaşın ilerlemesiyle birlikte sınıf düzeyinin artması, ergenlik döneminde sorun ve çatışmalarla daha fazla baş edebilme becerisini gerek-tirdiği dolayısıyla da bu durumun okula karşı olan motivasyonu düşürdüğü söyle-nebilir.

Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar sınıf düzeyi arttıkça öğrenci başarısının azaldığını göstermektedir. Motivasyon değişkeniyle ilgili olarak da benzer bir sonu-cun ortaya çıkması aslında sonuçlar açısından bir tutarlılık oluşturmaktadır. Çünkü motivasyon ve akademik başarı anlamlı ilişkiler içinde olan iki değişkendir. Bu değiş-kenlerden birinde meydana gelen azalma, diğer değişkeni de etkileyebilir. Başka bir ifadeyle motivasyon değişkeninin sınıf düzeyiyle negatif bir ilişki içinde olması, sınıf düzeyinin artışı karşısında başarının azalabileceği beklentisini ortaya çıkarır. Literatürde bu bulguları destekleyici bazı sonuçlara ulaşılmıştır (ör.Namlı, 2008). Bu durumun nereden kaynaklandığı konusunda elimizde yeterince literatür bilgisi yok-tur. Kaldı ki öğrenme süreciyle ilgili güçlüklerin ülkeden ülkeye değişmesi de bu konuyu kapsamlı şekilde tartışmayı zorlaştırmaktadır. Sınıf düzeyinin artışına bağlı olarak motivasyon ve akademik başarının azalması, öğrenci beklentilerinin yeterince karşılanmaması, motivasyon kaynaklarının etkisiz hale gelmesi, ders programlarının giderek ağırlaşması, sonuç almaya dönük beklentilerin geliştirilmesi gibi nedenler-den kaynaklanabilir. Bu nedenlerin kapsamlı şekilde incelenmesi bu sonuçların tartışılmasını daha anlamlı hale getirir.

Okul türü değişkeni ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş-tur. Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin akademik başarılarının, fen lisesi, genel lise ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki diğer bulgularla da desteklenmektedir. Pakır (2006), özel okullar, genel liseler, imam hatip liseleri ve meslek liseleri üzerinde yaptığı çalışmasında öğrenci seçme sınavı başarısında sayısal ve sözel alanda özel okulların en üst düzeyde meslek liselerin ise en düşük düzeyde başarı gösterdiklerini bulmuştur. Sağlam (2009) çalışmasında Anadolu lisesindeki öğrencilerin genel lisedeki öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Yine genel lise, Anadolu lisesi, fen lisesi ve mes-lek lisesi öğrencileri üzerinde araştırma yapan Polat (2008), öğrencilerin genel akade-mik ortalamaları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsetmiştir. Boyacı (2010) ise Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin genel yete-

nek düzeylerinin genel liseye devam eden öğrencilerin genel yetenek düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ortaöğretim kurumlarının öğrenci alımlarını sınavla yapmaları, okulların öğrencilerin akademik başarı profillerinde farklılıklara neden olmakta dolayısıyla okul türleri arasında akademik başarı anlamında farklılık görülmektedir.

Bu çalışmada sadece duygusal zeka, yaş, cinsiyet ve motivasyon değişkenleri ele alınmıştır. Ayrıca araştırma grubunun sadece devlet okullarından seçilmiş olması da bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmaların daha çok sayıda değişkeni kapsayacak şekilde düzenlenmesi akademik başarının açıklanmasına daha çok katkı sağlayacaktır. Ayrıca devlet okullarının yanında özel ortaöğretim kurumlarından da örneklem seçilmesi önerilebilir. Öğrencilerin yaşlarının ilerlemesiyle motivasyonlarındaki ve akademik başarılarındaki düşüş sebepleri belirlenerek bu durumun ortadan kalkması için gerekli çalışmalar yapılabilir. Ergenlik döneminde azalan motivasyon ve akademik başarıyı arttırıcı, döneme özgü müdahale programları hazırlanabilir.

Kaynakça

- AYDIN, Betül (2010). **Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Umut Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- BALABAN SALLI, Jale (2004), "Öğrenmede Güdülenme", Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı içinde (ss.167-198), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BORG, Walter R. ve GALL, Meredith D. (1989). **Educational Research: An Introduction**, Longman, New York.
- BOYACI, Mehmet (2010). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Temel Yetenek Düzeyleri ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat.
- BRENN, Rosanna & LINDSAY, Roger (2002), "Different Disciplines Require Different Motivations For Student Success", **Research in Higher Education**, 43, pp.693-725.
- BUDAK, Selçuk (2003), **Psikoloji Sözlüğü**, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- BULUŞ, Mustafa, DURU, Erdinç, BALKIS, Murat & DURU, Sibel (2011). "Öğretmen Adaylarında Öğrenme Stratejilerinin ve Bireysel Özelliklerin Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü". **Eğitim ve Bilim**, 36 (161), ss.186-198.
- CHERNISS, Cary (1998), "Social and Emotional Learning for Leaders", **Educational Leadership**, 55, pp..26-36.
- COBB, Casey D. & MAYER, John D. (2000), "Emotional Intelligence: What the Research Says?", **Educational Leadership**, 58(2), pp.14-18.
- COOPER, Robert K. & SAWAF, Ayman (1997). **Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations**. Advanced Intelligence Technologies LLC, New York
- COOPER, Robert K. & SAWAF, Ayman (2003). **Liderlikte Duygusal Zeka**, (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar), Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- ÇAKIR, Esra (2006). **Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- EGGEN, Paul ve KAUCHAK, Don (1997),. **Educational Psychology Windows on Classrooms**, Prentice-Hall Inc, New Jersey.
- ERDOĞDU, Yüksel M. (2008), "Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (23), ss. 62-76.
- ERGENE, Tuncay (2011). The relationships among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among Turkish high school students. **Eğitim ve Bilim**, 36(160), ss.320-330.
- ERGİN, Elif (2000). **Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zeka Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- ERGÜN, Muammer (2005). "Sınıfta Motivasyon", Emin Karip (Ed.), **Sınıf Yönetimi**, 5. Baskı içinde (137-154), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- GOLEMAN, Daniel (1995). **Emotional Intelligence**, Bantam Books, New York.
- GOLEMAN, Daniel (2010), **Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?** , B. S. Yüksel (Çev.) (33. Basım.) Varlık Yayınları, İstanbul.
- GUAY, Frederic, RATELLE, Catherine F., ROY, Amelie & LITALIEN, David (2010). "Academic Self-concept, Autonomous Academic Motivation, and Academic Achievement: Mediating and Additive Effects". **Learning and Individual Differences**, 20 (6), pp.644-653.
- GÜRŞEN OTACIOĞLU, Sena (2009), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka ile Akademik ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 19 (1), ss.85-96.
- HARROD, Nicholas R. & SCHEER, Scott D. (2005). "An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics" http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_159_40/ai_n15950403/pg_2/?tag=mantle_skin:content, 2 Mayıs 2011.
- HARTLAP, Sariye (2007). **Sınavsız Meslek Yüksekokulları İçerisinde Yer Alan El Sanatları Bölümü Öğretim Programında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KARAGÖZ BOLAT, Nazife (2007). **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri**, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat.
- KESKİN, Gülseren & SEZGİN, Burcu (2009), "Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi", **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, 4 (10), ss. 3-18.
- KAUFMAN, James C., AGARS, Mark D. & LOPEZ-WAGNER, Muriel C. (2008). "The Role of Personality and Motivation in Predicting Early College Academic Success in Non-traditional Students at a Hispanic-serving Institution". **Learning and Individual Differences**, 18, pp.492-496.

- KÖKSAL, Ayça (2003). **Ergenlerde Duygusal Zeka ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KÖSE, Abdurrahman (2010). **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri ile Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (ÇOMÜ Örneği)**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- KULAKSIZOĞLU, Adnan (2004). **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- LEFRANÇOİS, Guy R. (1995). **Theories of Human Learning**, Brooks/Cole Pub. Comp, Pasific Grove.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2004), "Models of Emotional Intelligence" , Sternberg, R.J.(Ed), **Handbook of Intelligence** (2nd ed) (pp.396-420), Cambridge University Press, Cambridge.
- NAMLI, Sevda (2008). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması**, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- NEISI, S. & YAMINI, M. (2010). "Relationship Between Self-esteem, Achievement Motivation, FLCA and EFL Learners' Academic Performance". **Journal of Education and Psychology**, 4(2), pp.153-166.
- O'CONNOR, R. M. Jr. & LITTLE, I. S. (2002), "Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures", **Personality and Individual Differences**, 35, pp.1893-1902.
- PAKIR, Ferit (2006). **Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Mezun Olunan Lise Türünün Öğrencilerin Üniversite Giriş Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkileri**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- PARKER, James D. et al. (2004). "Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter?". **Personality and Individual Differences**, 37, pp.1321-1330.
- PARKER, James D., SUMMERFELDT, Laura J., HOGAN, Marjorie J. & MAJESKI, Sarah A. (2004). "Emotional Intelligence and Academic Success: Examining The Transition from High School to University", **Personality and Individual Differences**, 36, pp.163-172.
- PHILLIPS, Niki & LINDSAY, Geoff (2006), "Motivation in Gifted Students", **High Ability Studies**, 17 (1), pp. 57-73.
- POLAT, Gökhan (2008). **Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi**, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta
- PROSPERO, Moises & VOHRA-GUPTA, Shetal (2007). "First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement". **Community College Journal of Research and Practice**, 31 (12), pp.963-975.
- SACLAM, Ömer (2009). **Ortaöğretim Kurumlarında Yaşanan Şiddet Olgusu; Ankara Sincan Örneğinde Öğrencilerin Eğitim Önceliklerinin Şiddet Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1990). "Emotional Intelligence". **Imagination, Cognition and Personality**, 9 (3), pp.185.211.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları ◆

- SCHUNK, Dale H. (2009). **Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla**, (Çev. Ed. Muzaffer Şahin), (5. Baskıdan çeviri), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SELÇUK, Ziya (2010). **Eğitim Psikolojisi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SONG, Lynda Jiwen, HUANG, Guo-hua, PENG, Kelly Z. , LAW, Kenneth S., WONG, Chi-Sum & CHEN, Zhijun (2010). "The Differential Effects of General Mental Ability and Emotional Intelligence on Academic Performance and Social Interactions". **Intelligence**, 38(1),pp.137-143.
- STEIN, A. H. (1971). "The effects of sex- role standards for achievement and sex- role preference on three determinants of achievement motivation". **Developmental Psychology**, 4 (2), pp.219-231.
- WENTZEL, Kathryn R. (1991), "Relations Between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence", **Child Development**, 62, pp.1066-1078.
- YAVUZER, Haluk (2001). **Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YEO, Chu-May Amy & CARTER, Steve (2011). "Predictive Emotional Intelligence and Its Relationship With Academic Success". **International Journal of Economics and Business Research**, 3(5), pp. 479-493.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur (2001), "Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları", **Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Dergisi**, 25, ss.139-141.
- YILMAZ, Sevdâ (2007). **Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT¹

Sevda SEYİS*

Hikmet YAZICI**

Fatma ALTUN***

Abstract

There is a relationship between academic achievement and some psychological variables. In this study, it was investigated how motivation and emotional intelligence as psychological variables explain achievement. In addition, some relationships and differences based upon demographic variables are being examined. The study group consists of 407 students (female= 171, male= 236) from 9, 10, 11 and 12 grades in Trabzon province in 2009-2010 academic year. Information Collecting Form, Academic Motivation and Emotional Intelligence Scales were used as data collection tools. Multiple linear regression, independent *t* test and ANOVA techniques were used to analyse the data. The results of the research have shown that emotional intelligence and motivation variables have predicted academic achievement of high school students significantly. Besides it is seen that emotional intelligence and academic achievement points of the girls are significantly higher than that of the boys. It has been determined that a decline in motivation and academic success have occurred with increasing the level of the grades. According to the type of schools, it was determined that student's academic achievement points are significantly different. Some results were parallel to the related literature, others not.

Key Words: Motivation, Emotional Intelligence, Academic Achievement

¹ This study was produced from Sevda SEYİS's Master Thesis

* Psychological Counselor; Işıklar ÇPL, Trabzon

** Associate Professor ; KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Trabzon

** Research Assistant; KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Trabzon

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK DİLİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI (AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEKLEMİ)

Yrd.Doç.Dr. Akif ARSLAN*

Özet

Türkiye’de tüm ön lisans ve lisans programlarında iki eğitim-öğretim döneminde okutulması zorunlu olan Türk Dili dersi ile öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi, dille ilgili bir kültür edinilmesi, dilden yola çıkılarak ulusal kimlik ve benliğin kazandırılması, dil bilinci ve ana dili sevgisi verilmesi hedeflenmektedir. Buna rağmen yüksek öğretimde Türk Dili dersi ile ilgili amaçların gerçekleştirilemediği ve bu durumun bir sebebinin de öğrencilerin bu derse karşı geliştirdiği tutumlar olduğu, zaman zaman düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada üniversite öğrencilerinin Türk Dili dersine ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından ‘Türk Dili Dersi Tutum Ölçeği’ geliştirilmiş, geliştirilen bu ölçek Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi’nin değişik bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 331 öğrenciyeye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Türk Dili dersi ile ilgili olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Çalışmada, ayrıca, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin hem Fen Edebiyat Fakültesi hem de Meslek Yüksek Okulu öğrencilerine göre, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre Türk Dili dersine karşı daha olumsuz tutum içinde oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türk Dili dersi, tutum

Giriş

İletişimin en temel unsuru olan dil, duygu ve düşüncelerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan topluma millet olma şuurunu kazandıran önemli bir araçtır. Dil düşüncelerin, duyguların, isteklerin bütün incelikleriyle açığa vurulmasına olanak sağlar (Aksan, 2000, 11). Dil bir milletin değerlerinin başında gelir (Kaplan, 1998, 35). ‘Dil’in öneminden dolayı dünyada dil eğitimine büyük önem verilmekte hatta öğrencilerin çağın gerekleri doğrultusunda yetiştirilmeleri amacıyla psikoloji, sosyoloji gibi alanların ortaya koyduğu gelişmeler dil öğretimine uygulamalı olarak yansıtılmaya çalışılmaktadır (Özbay, 2003, 4). Dolayısıyla sibernetikten toplum bilimine, edebiyattan psikolojiye, felsefeden fizyolojiye kadar hayatın hemen her katmanına uzanan ‘dil’ olgusunun, yükseköğrenim aşamasında da enine boyuna ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Öğrenci, üniversitede hangi alanda öğrenim görürse görsün, ‘dil’in inceliklerinden yüksek öğretim öncesi dönemde yeterince beslenememişse kendi alanında istenilen başarı düzeyine ulaşamaz. Zira anlatılanları anlamak, bildirilenleri algılamak ve bilmek ancak dil kodlamalarının geniş dünyasına yaslanmakla mümkün olabilir. Türkiye’de yükseköğrenim öncesi öğretimde kimi kültürel derslerin

* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

yeterli verilmemesi veya 'aydın kimlik' oluşturmada daha derinliğine işlenmesi ihtiyacıyla uzmanlaşma döneminde de 'Türk Dili' dersine yeniden yer verilmektedir (Vural, 2007, 497). Türkiye'de tüm yüksek okul ve fakültelerde iki eğitim-öğretim döneminde okutulması zorunlu olan Türk Dili dersi ile öğrencinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi, dille ilgili bir kültür edinilmesi ve dilden yola çıkarak ulusal kimlik ve benliğin kazandırılması, dil bilinci ve anadil sevgisi verilmesi hedeflenmektedir. Bütün bunlara rağmen Türkiye'de yüksek öğretimde de Türk Dili dersi ile ilgili kazanımlar elde edilememektedir (Cemiloğlu, 2004, 173-182). Bu durumun bir sebebi üniversite öğrencilerinin Türk Dili dersine karşı ilgisiz olmaları, dersin önemine inanmamaları, derse karşı motive olamamalarıdır (Vural, 2007, 496-503). Öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri olumsuz tutumlar dersin amaçlarının gerçekleştirilememesinde bir etken olabilir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa yol açabilir (Bağcı, 2007a, 32-33).

Yapılan çeşitli çalışmalarda tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (House ve Prison, 1998, 29-43; Pehlivan, 1994, 49-53). Öğrencinin öğrenme ünitesine karşı ilgisinin, tutumunun ve akademik benlik kavramının bileşkesi olan duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenmeyi etkileyen etmenlerden biri olduğu ifade edilmiştir (Sever, 2004, 35-41). Bu nedenle öğrencilerin program sırasındaki duyuşsal özelliklerinin belirlenmesi, program geliştirmecilerin üzerinde durduğu konulardan biri olmuştur (Turan ve Demirel, 2009, 18). Bu kapsamda 'tutum' kavramı ön plana çıkmaktadır. Tutum, motivasyon ve davranışı etkileyen önemli unsurlardan biri olarak gösterilmektedir (Evrekli vd., 2009, 135). Tutumlar, bireylerin objelere, fikirlere ve gruplara karşı kabul ya ret meyillerini, onlara karşı lehte ve aleyhte olan hisleri gösterir (Gay ve Airasian, 2000'den aktaran Arslan, 2006, 36). Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilir (Bağcı, 2007b, 46). Bir değer veya inançla ilgili olan negatif veya pozitif tutumlar öğrenme sürecini etkilemekte ve bireylerin gelecekteki yaşamını yönlendirmektedir (Ay, 2012, 323-330; Sevindik, 2011, 527-534).

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Türk Dili dersi ile ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nin değişik birimlerinde okuyan öğrencilerin Türk Dili dersine ilişkin tutumları nasıldır?
2. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin Türk Dili dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
3. Farklı yüksek öğretim birimlerinin Türk Dili tutumları üzerinde bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve veri toplama yöntemi açıklanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada betimsel araştırma modeli uygulanmıştır. Betimsel araştırma, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen araştırma modelidir (Erdoğan, 1998'den aktaran Şahin ve Akçay, 2011, 911).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Meslek Yüksek Okulu'nda 2009-2010/2010-2011 eğitim-öğretim dönemlerinde değişik bölümlerde 1. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etmek üzere toplam 331 öğrenciye ulaşılmış ve ölçme aracı bu öğrencilere uygulanmıştır. Örneklemeye alınan öğrencilere alınan veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Ölçeğin Uygulandığı Öğrencilerin Yüksek Öğretim Birimi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yüksek Öğretim Kurumu	N	%	Cinsiyet			
			Bayan		Erkek	
			N	%	N	%
Fen Edebiyat Fakültesi	99	29.9	56	16.9	43	12.9
Eğitim Fakültesi	97	29.3	54	16.3	43	12.9
Meslek Yüksek Okulu	135	40.7	14	4.2	121	36.5
Toplam	331	100	124	37	207	63

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yer alan 'Türk Dili dersi Tutum Ölçeği' araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Arslan, 2012:187-202). Ölçek 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, örneklemeye alınan öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde 5'li likert tipine uygun 29 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikle Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nin değişik bölümlerinde Türk Dili dersi alan 100 öğrenciye dersle ilgili düşüncelerini içeren bir kompozisyon yazdırılmıştır. Daha sonra yazdırılan bu kompozisyonun, ilgili alan yazından, değişik tutum ölçeklerinden (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 244) ve Türk dili alanında uzmanlaşan 3 öğretim üyesinin görüşlerinden hareketle 40 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek 3 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, ölçek bu öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda 32 maddeye düşürülmüştür. 10 olumsuz, 22 olumlu ifadede oluşan bu ölçek 5'li likert tipi olarak düşünülmüş ve cevaplar 'Tamamen katılıyorum.', 'Katılıyorum.', 'Kararsızım.', 'Katılmıyorum.', 'Kesinlikle katılmıyorum.' şeklinde sıralanmıştır. Hazırlanan ölçek 2009-2010/2010-2011 eğitim-öğretim dönemlerinde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde Türk Dili dersi alan toplam 331 öğrenciye (99 Fen-Edebiyat Fakültesi, 97 Eğitim Fakültesi ve 135 Meslek Yüksek Okulu öğrencisi)

uygulanmıştır. (Ölçeğin bazı maddelerine cevap vermeyen, ölçeğin tüm maddelerine devamlı aynı cevabı veren toplam 29 öğrencinin ölçekleri değerlendirme dışına alınmıştır ve toplam öğrenci sayısına dâhil edilmemiştir.) Ölçek daha önce Türk Dili dersi ile ilgili kompozisyon yazdırılan öğrencilere uygulanmamıştır. 331 öğrenciden elde edilen verilerin bilgisayar ortamına kaydedilmesinde olumsuz ifadeler tersten kodlanmıştır. (Örneğin olumlu tutum ifadelerinde ‘Tamamen katılıyorum.’ maddesi 1 olarak bilgisayara kaydedilirken, aynı madde olumsuz tutum ifadelerinde 5 olarak kaydedilmiştir.)

Türk Dili dersi Tutum Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir olup olmadığını belirleyebilmek için SPSS 15.00 istatistik paket programı ile yedi farklı istatistiksel analiz (Cronbach Alfa katsayısı, Kaiser-Meyer Olkin örneklem yeterliği analizi, Barlett’s Test of Sphericity analizi, Scree Plot grafiği, Faktör analizi, Korelasyon analizi ve t testi) yapılmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda çıkarılan 3 madde dışında ölçeğin tüm maddelerinin Madde-Toplam puan korelasyonlarının $p < 0.01$ önem düzeyinde anlamlı bulunduğu, ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0,96, tüm maddelerin faktör yükünün 0,60’ın üstünde bulunduğu, ölçeğin ayırt ediciliğine ilişkin t değerlerinin tümünün anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bütün bu veriler doğrultusunda ölçeğin 29 maddelik son halinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca “Türk Dili Dersi Tutum Ölçeği”nden alınan puanların toplamından oluşan “Toplam Puan” hesaplanmıştır. Bunun sonucunda ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145’tir. Puan yükseldikçe Türk Dili dersine ilişkin tutumlar olumsuzlaşmaktadır. Bu doğrultuda toplam puanı 58 ve altında olan öğrencilerin tutumlarının olumsuz olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılabilir (En yüksek puan-En düşük puan= Fark/2=58) $(145-29=116/2=58)$.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Ölçme araçları araştırmacı tarafından sınıflara gidilerek uygulanmıştır. Uygulama aşamasında öğrenciler zorlanmamış, gönüllülük esas alınmış ve yapılan işin önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler SPSS paket programı ile değerlendirilmiş, yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, ANOVA ve t testi uygulanmıştır. Ölçeğin seçenek sayısı 5 olup, aralık sayısı 4 ve aralık katsayısı 0, 80’dir. Ölçeğin ortalama karşılaştırmalarına esas olmak üzere aralık sınırları ve anlamları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Aritmetik Ortalama Aralıkları ve Anlamları

Aralık Sınırı	Anlamı
1.00–1.80	Tamamen Katılıyorum
1.81–2.60	Katılıyorum
2.61–3.40	Kararsızım
3.41–4.20	Katılmıyorum
4.21–5.00	Tamamen Katılmıyorum

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin ölçme aracına vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Türk Dili Dersine Yönelik Tutumları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla Türk Dili Tutum Ölçeği'ne verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Türk Dili Dersine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Dağılım

Ölçek Maddeleri		X	S.S.	Anlamı
1.	Türk Dili dersini seviyorum.	2,15	1,27	Katılıyorum
2.	Türk Dili dersi önemli bir derstir.	1,82	1,03	Katılıyorum
3.	Türk Dili dersi anadil bilinci kazanmamda önemli bir işleve sahiptir.	2,44	1,51	Katılıyorum
4.	Türk Dili dersi almak benim için zaman kaybıdır.	2,84	1,41	Kararsızım
5.	Türk Dili dersinde öğrendiklerimin ikinci bir dil öğrenmemde fayda sağlayacağı düşünüyorum.	2,30	1,37	Katılıyorum
6.	Türk Dili dersine çalışmak hoşuma gidiyor.	2,65	1,38	Kararsızım
7.	Türk Dili dersi seçmeli de olsa seçerdim.	2,66	1,43	Kararsızım
8.	Türk Dili dersi gerekli bir derstir.	2,22	1,29	Katılıyorum
9.	Türk Dili dersine sadece sınıftan geçmek için çalışırım.	2,55	1,42	Katılıyorum
10.	T. Dili dersi yerine başka ders almak isterdim.	2,63	1,40	Kararsızım
11.	Türk Dili dersi stresli bir derstir.	2,37	1,31	Katılıyorum
12.	Türk Dili dersi ilgi duyduğum bir derstir.	2,53	1,50	Katılıyorum
13.	Devam mecburiyeti olmasaydı Türk Dili dersine girmezdim.	2,76	1,46	Kararsızım
14.	Türk Dili dersi konuşma becerimin gelişmesine ve dili sözlü anlatımda doğru ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.	1,86	1,13	Katılıyorum
15.	Türk Dili dersi yazılı anlatım becerimin gelişmesine ve yazılı anlatımda dili doğru, akıcı ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.	1,95	1,14	1,14
16.	Türk Dili dersi okuma becerisi ve alışkanlığı edinmeme katkı sağlıyor.	2,13	1,31	Katılıyorum

17.	Türk Dili dersi dinleme ve dinleneni anlama becerimin gelişmesine katkıda bulunuyor.	2,16	1,22	Katılıyorum
18.	Türk Dili dersi okuduğum kitapları tahlil etmemde/daha iyi anlamamda katkı sağlamaktadır.	2,34	1,34	Katılıyorum
19.	Türk Dili dersi bilgileri anlamamda, yorumlamamda, analiz ve sentezlememde katkı sağlamaktadır.	2,27	1,24	Katılıyorum
20.	Türk Dili dersi zorunlu olmasaydı almazdım.	2,61	1,38	Kararsızım
21.	Türk Dili dersi Türkçenin yapı özelliklerini anlamam açısından önemli bir derstir.	2,30	1,28	Katılıyorum
22.	Türk Dili dersi zor bir derstir.	2,60	1,46	Katılıyorum
23.	Türk Dili dersi Türkçenin köklü, üretken ve zengin bir dil olduğu şuurunu kazanmamda önemli bir işleve sahiptir.	2,37	1,34	Katılıyorum
24.	Türk Dili dersi Türkçenin tarihî geçmişiyle birlikte yeryüzündeki diğer diller arasındaki yerini kavrayabilmemde önemli bir işleve sahiptir.	2,30	1,26	Katılıyorum
25.	Türk Dili dersi üniversite eğitimimden önce verilen anadil eğitimindeki eksikliklerimi tamamlamam için bir fırsattır.	2,49	1,41	Katılıyorum
26.	Türk Dili dersinde işlenen konular ilköğretim ve lisede öğretildiği için bu dersi gereksiz görüyorum.	2,65	1,42	Kararsızım
27.	Türk Dili dersi kültürel birikimimi anlamamda ve arttırmamda fırsatlar sunan bir derstir.	2,25	1,31	Katılıyorum
28.	Türk Dili dersi topluluk karşısında konuşma becerimin gelişmesini sağlıyor.	2,02	1,26	Katılıyorum
29.	Türk Dili dersi iletişim becerilerimizin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.	2,02	1,26	Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler “Türk Dili dersini seviyorum.”, “Türk Dili dersi önemli bir derstir.”, “Türk Dili dersi anadil bilinci kazanmamda önemli bir işle ve sahiptir.”, “Türk Dili dersinde öğrendiklerimin ikinci bir dil öğrenmemde fayda sağlayacağını düşünüyorum.”, “Türk Dili dersi gerekli bir derstir.”, “Türk Dili dersine sadece sınıftan geçmek için çalışırım.”, “Türk Dili dersi stresli bir derstir.”, “Türk Dili dersi konuşma becerimin gelişmesine ve dili sözlü anlatımda doğru ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.”, “Türk Dili dersi yazılı anlatım becerimin gelişmesine ve yazılı anlatımda dili doğru, akıcı ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.”, “Türk Dili dersi okuma becerisi ve alışkanlığı edinmeye katkı sağlıyor.”, “Türk Dili dersi dinleme ve dinleneni anlama becerimin gelişmesine katkıda bulunuyor.”, “Türk Dili dersi okuduğum kitapları tahlil etmemde/daha iyi anlamamda katkı sağlamaktadır.”, “Türk Dili dersi bilgileri anlamamda, yorumlamamda, analiz ve sentezlememde katkı sağlamaktadır.”, “Türk Dili dersi zor bir derstir.”, “Türk Dili dersi Türkçenin yapı özelliklerini anlamam açısından önemli bir derstir.”, “Türk Dili dersi Türkçenin köklü, üretken ve zengin bir dil olduğu şuurunu kazanmamda önemli bir işle ve sahiptir.”, “Türk Dili dersi Türkçenin tarihî geçmişiyle birlikte yeryüzündeki diğer diller arasındaki yerini kavrayabilmemde önemli bir işle ve sahiptir.”, “Türk Dili dersi üniversite eğitimimden önce verilen anadil eğitimindeki eksikliklerimi tamamlamam için bir fırsattır.”, “Türk Dili dersi ilgi duyduğum bir derstir.”, “Türk Dili dersi kültürel birikimimi anlamamda ve arttırmamda fırsatlar sunan bir derstir.”, “Türk Dili dersi topluluk karşısında konuşma becerimin gelişmesini sağlıyor.”, “Türk Dili dersi iletişim becerilerimizin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.” maddelerine “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde “Türk Dili dersi almak benim için zaman kaybıdır.”, “Türk Dili dersine çalışmak hoşuma gidiyor.”, “Türk Dili dersi seçmeli de olsa seçerdim.”, “Türk Dili dersi yerine başka ders almak isterdim.”, “Türk Dili dersinde işlenen konular ilköğretim ve lisede öğretildiği için bu dersi gereksiz görüyorum.” “Devam mecburiyeti olmasaydı Türk Dili dersine girmezdim.” ve “Türk Dili dersi zorunlu olmasaydı almazdım.” maddelerine “Kararsızım” yanıtı verilmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin ölçeğin maddelerinden olumlu olan ifadelere “Katılıyorum”, olumsuz olan ifadelere ise “Kararsızım” şeklinde yanıt verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca öğrencilerin Türk Dili dersine ilişkin olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Farklı Yüksek Öğretim Birimlerinde Okuyan Öğrencilerin Türk Dili Dersine İlişkin Tutumları

Farklı yüksek öğretim birimlerinde öğrenim gören öğrencilerin Türk Dili dersi tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Farklı Yüksek Öğretim Birimlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Türk Dili Dersi Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Madde	Yüksek Öğretim Birimi	N	Aritmetik ortalama	s.s	F	P
Türk Dili dersini seviyorum.	EF	97	2,15	1,19	11,16	,000
	FEF	99	2,59	1,45		
	MYO	135	1,81	1,08		
Türk Dili dersi önemli bir derstir.	EF	97	2,25	1,13	12,901	,000
	FEF	99	1,70	1,01		
	MYO	135	1,60	0,88		
Türk Dili dersi anadil bilinci kazanmamda önemli bir işleve sahiptir.	EF	97	2,94	1,48	9,240	,000
	FEF	99	2,41	1,62		
	MYO	135	2,10	1,35		
Türk Dili dersi almak benim için zaman kaybıdır.	EF	97	2,53	1,42	3,344	,037
	FEF	99	2,37	1,47		
	MYO	135	2,07	1,23		
Türk Dili dersinde öğrendiklerimin ikinci bir dil öğrenmemde fayda sağlayacağını düşünüyorum.	EF	97	3,20	1,33	10,794	,000
	FEF	99	3,06	1,42		
	MYO	135	2,42	1,37		
Türk Dili dersine çalışmak hoşuma gidiyor.	EF	97	2,93	1,37	5,608	,004
	FEF	99	2,78	1,42		
	MYO	135	2,36	1,31		
Türk Dili dersi seçmeli de olsa seçerdim.	EF	97	3,01	1,30	7,469	,001
	FEF	99	2,80	1,51		
	MYO	135	2,32	1,40		
Türk Dili dersi gerekli bir derstir.	EF	97	2,39	1,17	6,077	,003
	FEF	99	2,44	1,47		
	MYO	135	1,93	1,18		

Türk Dili dersine sadece sınıftan geçmek için çalışırım.	EF	97	2,73	1,47	2,157	,117
	FEF	99	2,64	1,50		
	MYO	135	2,36	1,31		
Türk Dili dersi yerine başka ders almak isterdim.	EF	97	2,84	1,27	5,143	,006
	FEF	99	2,84	1,52		
	MYO	135	2,34	1,36		
Türk Dili dersi stresli bir derstir.	EF	97	2,45	1,22	6,000	,003
	FEF	99	2,68	1,41		
	MYO	135	2,10	1,25		
Türk Dili dersi ilgi duyduğum bir derstir..	EF	97	2,87	1,39	5,558	,004
	FEF	99	2,86	1,41		
	MYO	135	2,34	1,40		
Devam mecburiyeti olmasaydı Türk Dili dersine girmezdim.	EF	97	3,10	1,36	3,885	,022
	FEF	99	2,57	1,45		
	MYO	135	2,67	1,51		
Türk Dili dersi konuşma becerimin gelişmesine ve dili sözlü anlatımda doğru ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.	EF	97	2,06	1,18	2,304	,101
	FEF	99	1,82	1,16		
	MYO	135	1,75	1,05		
Türk Dili dersi yazılı anlatım becerimin gelişmesine ve yazılı anlatımda dili doğru, akıcı ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.	EF	97	2,24	1,14	9,191	,000
	FEF	99	2,09	1,33		
	MYO	135	1,64	0,88		
Türk Dili dersi okuma becerisi ve alışkanlığı edinmeme katkı sağlıyor.	EF	97	2,40	1,38	6,728	,001
	FEF	99	2,28	1,40		
	MYO	135	1,82	1,12		
Türk Dili dersi dinleme ve dinlenen anlama becerimin gelişmesine katkıda bulunuyor.	EF	97	2,26	1,25	2,753	,065
	FEF	99	2,32	1,38		
	MYO	135	1,98	1,03		
Türk Dili dersi okuduğum kitapları tahlil etmemde/ daha iyi anlamamda katkı sağlamaktadır.	EF	97	2,39	1,30	1,916	,149
	FEF	99	2,51	1,43		
	MYO	135	2,17	1,29		

◆ Akif Arslan

Türk Dili dersi bilgileri anlamamda, yorumlamamda, analiz ve sentezlememde katkı sağlamaktadır.	EF	97	2,22	1,17	1,178	,309
	FEF	99	2,42	1,42		
	MYO	135	2,19	1,13		
Türk Dili dersi zorunlu olmasaydı almazdım.	EF	97	2,48	1,35	1,993	,138
	FEF	99	2,85	1,59		
	MYO	135	2,51	1,43		
Türk Dili dersi Türkçenin yapı özelliklerini anlamam açısından önemli bir derstir.	EF	97	2,60	1,19	4,276	,015
	FEF	99	2,25	1,39		
	MYO	135	2,11	1,22		
Türk Dili dersi zor bir derstir.	EF	97	2,80	1,30	4,309	,014
	FEF	99	2,79	1,44		
	MYO	135	2,35	1,35		
Türk Dili dersi Türkçenin köklü, üretken ve zengin bir dil olduğu şuurunu kazanmamda önemli bir işleve sahiptir.	EF	97	2,56	1,35	2,711	0,68
	FEF	99	2,46	1,40		
	MYO	135	2,17	1,27		
Türk Dili dersi Türkçenin tarihi geçmişiyle birlikte yeryüzündeki diğer diller arasındaki yerini kavrayabilmemde önemli bir işleve sahiptir.	EF	97	2,31	1,18	5,586	,004
	FEF	99	2,62	1,45		
	MYO	135	2,07	1,11		
Türk Dili dersi üniversite eğitimimden önce verilen anadil eğitimindeki eksikliklerimi tamamlamam için bir fırsattır.	EF	97	2,69	1,36	4,882	,008
	FEF	99	2,69	1,58		
	MYO	135	2,20	1,27		
Türk Dili dersinde işlenen konular ilköğretim ve lisede öğretildiği için bu dersi gereksiz görüyorum.	EF	97	2,63	1,50	1,603	,203
	FEF	99	2,68	1,50		
	MYO	135	2,36	1,50		
Türk Dili dersi kültürel birikimimi anlamamda ve arttırmamda fırsatlar sunan bir derstir.	EF	97	2,41	1,26	4,378	,013
	FEF	99	2,44	1,51		
	MYO	135	2,00	1,15		
Türk Dili dersi topluluk karşısında konuşma becerimin gelişmesini sağlıyor.	EF	97	2,21	1,15	6,234	,002
	FEF	99	2,22	1,50		
	MYO	135	1,73	1,08		
Türk Dili dersi iletişim becerilerimizin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.	EF	97	2,15	1,20	2,027	,133
	FEF	99	2,11	1,46		
	MYO	135	1,85	1,13		
Toplam Puan	EF	97	83,02	25,15	8,061	,000
	FEF	99	81,00	31,41		
	MYO	135	70,03	24,39		

Tablo 4 incelendiğinde “Türk Dili dersini seviyorum.”, “Türk Dili dersi önemli bir derstir.”, “Türk Dili dersi anadil bilinci kazanmamda önemli bir işleve sahiptir.”, “Türk Dili dersi almak benim için zaman kaybıdır”, “Türk Dili dersinde öğrendiklerimin ikinci bir dil öğrenmemde fayda sağlayacağını düşünüyorum.”, “Türk Dili dersine çalışmak hoşuma gidiyor.”, “Türk Dili dersi seçmeli de olsa seçerdim.”, “Türk Dili dersi gerekli bir derstir.”, “Türk Dili dersi yerine başka ders almak isterdim”, “Türk Dili dersi stresli bir derstir”, “Türk Dili dersi ilgi duyduğum bir derstir.”, “Devam mecburiyeti olmasaydı Türk Dili dersine girmezdim.”, “Türk Dili dersi yazılı anlatım becerimin gelişmesine ve yazılı anlatımda dili doğru, akıcı ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.”, “Türk Dili dersi okuma becerisi ve alışkanlığı edinmeye katkı sağlıyor.”, “Türk Dili dersi Türkçenin yapı özelliklerini anlamam açısından önemli bir derstir.”, “Türk Dili dersi zor bir derstir”, “Türk Dili dersi Türkçenin tarihî geçmişiyle birlikte yeryüzündeki diğer diller arasındaki yerini kavrayabilmemde önemli bir işleve sahiptir.”, “Türk Dili dersi üniversite eğitiminden önce verilen anadil eğitimindeki eksikliklerimi tamamlamam için bir fırsattır.”, “Türk Dili dersi kültürel birikimimi anlamamda ve arttırmamda fırsatlar sunan bir derstir.”, “Türk Dili dersi topluluk karşısında konuşma becerimin gelişmesini sağlıyor.” maddeleri ve “toplam puan” açısından verilen cevaplar arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Bu farkların hangi yüksek öğretim birimlerinde öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Bonferroni Post Hoc testi sonucunda, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Fen Edebiyat Fakültesi ve Meslek Yüksek Okulu öğrencilerine göre daha olumsuz yönde cevap verdikleri, dolayısıyla Eğitim Fakültesi öğrencilerinin daha olumsuz tutumlar içinde oldukları saptanmıştır (Tablo 4).

Cinsiyet Değişkenine Göre Türk Dili Tutumları

Erkek ve kız öğrencilerin Türk Dili tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Erkek ve Kız Öğrencilerin Türk Dili Tutumları Arasında Farkla İlgili t Testi Sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	T	P
Türk Dili dersini seviyorum.	Kız	124	1,89	1,06	2,889	,004
	Erkek	207	2,30	1,36		
Türk Dili dersi önemli bir derstir.	Kız	124	1,69	0,89	1,820	,070
	Erkek	207	1,90	1,11		
Türk Dili dersi anadil bilinci kazanmamda önemli bir işleve sahiptir.	Kız	124	2,30	1,52	1,305	,193
	Erkek	207	2,52	1,50		
Türk Dili dersi almak benim için zaman kaybıdır.	Kız	124	1,92	1,02	3,958	,000
	Erkek	207	2,52	1,50		

◆ Akif Arslan

Türk Dili dersinde öğrendiklerimin ikinci bir dil öğrenmemde fayda sağlayacağını düşünüyorum.	Kız	124	2,76	1,40	,815	,416
	Erkek	207	2,89	1,42		
Türk Dili dersine çalışmak hoşuma gidiyor.	Kız	124	2,46	1,30	1,944	,053
	Erkek	207	2,76	1,42		
Türk Dili dersi seçmeli de olsa seçerdim.	Kız	124	2,35	1,24	3,083	,002
	Erkek	207	2,85	1,51		
Türk Dili dersi gerekli bir derstir.	Kız	124	2,17	1,21	,527	,599
	Erkek	207	2,25	1,33		
Türk Dili dersine sadece sınıftan geçmek için çalışırım.	Kız	124	2,36	1,36	1,888	,060
	Erkek	207	2,67	1,45		
Türk Dili dersi yerine başka ders almak isterdim.	Kız	124	2,49	1,30	1,436	,152
	Erkek	207	2,72	1,45		
Türk Dili dersi stresli bir derstir.	Kız	124	2,28	1,25	,990	,323
	Erkek	207	2,43	1,35		
Türk Dili dersi ilgi duyduğum bir derstir.	Kız	124	2,43	1,31	2,219	,027
	Erkek	207	2,78	1,47		
Devam mecburiyeti olmasaydı Türk Dili dersine girmezdim.	Kız	124	2,58	1,36	1,775	,077
	Erkek	207	2,87	1,51		
Türk Dili dersi konuşma becerimin gelişmesine ve dili sözlü anlatımda doğru ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.	Kız	124	1,61	0,82	3,140	,002
	Erkek	207	2,01	1,25		
Türk Dili dersi yazılı anlatım becerimin gelişmesine ve yazılı anlatımda dili doğru, akıcı ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.	Kız	124	1,86	1,03	1,101	,272
	Erkek	207	2,00	1,19		
Türk Dili dersi okuma becerisi ve alışkanlığı edinmeme katkı sağlıyor.	Kız	124	1,93	1,12	2,191	,029
	Erkek	207	2,25	1,40		
Türk Dili dersi dinleme ve dinleneni anlama becerimin gelişmesine katkıda bulunuyor.	Kız	124	1,95	1,07	2,470	,029
	Erkek	207	2,29	1,28		

Türk Dili dersi okuduğum kitapları tahlil etmemde/ daha iyi anlamamda katkı sağlamaktadır.	Kız	124	2,09	1,15	2,616	,009
	Erkek	207	2,48	1,42		
Türk Dili dersi bilgileri anlamamda, yorumlamamda, analiz ve sentezlememde katkı sağlamaktadır.	Kız	124	2,14	1,14	1,469	,143
	Erkek	207	2,34	1,29		
Türk Dili dersi zorunlu olmasaydı almazdım.	Kız	124	2,27	1,32	3,224	,001
	Erkek	207	2,80	1,51		
Türk Dili dersi Türkçenin yapı özelliklerini anlamam açısından önemli bir derstir.	Kız	124	2,26	1,28	,419	,675
	Erkek	207	2,32	1,28		
Türk Dili dersi zor bir derstir.	Kız	124	2,34	1,21	2,836	,005
	Erkek	207	2,78	1,45		
Türk Dili dersi Türkçenin köklü, üretken ve zengin bir dil olduğu şuurunu kazanmamda önemli bir işleve sahiptir.	Kız	124	2,08	1,14	3,095	,002
	Erkek	207	2,55	1,42		
Türk Dili dersi Türkçenin tarihî geçmişiyle birlikte yeryüzündeki diğer diller arasındaki yerini kavrayabilmemde önemli bir işleve sahiptir.	Kız	124	2,07	1,05	2,588	,010
	Erkek	207	2,44	1,35		
Türk Dili dersi üniversite eğitimimden önce verilen anadil eğitimindeki eksikliklerimi tamamlamam için bir fırsattır.	Kız	124	2,30	1,29	1,909	,057
	Erkek	207	2,60	1,47		
Türk Dili dersinde işlenen konular ilköğretim ve lisede öğretildiği için bu dersi gereksiz görüyorum.	Kız	124	2,32	1,42	1,972	,049
	Erkek	207	2,66	1,54		
Türk Dili dersi kültürel birikimimi anlamamda ve arttırmamda fırsatlar sunan bir derstir.	Kız	124	2,13	1,12	1,342	,181
	Erkek	207	2,33	1,41		
Türk Dili dersi topluluk karşısında konuşma becerimin gelişmesini sağlıyor.	Kız	124	1,88	1,13	1,528	,127
	Erkek	207	2,10	1,32		
Türk Dili dersi iletişim becerilerimizin gelişmesine katkıda bulunmaktadır..	Kız	124	1,90	1,14	1,376	,170
	Erkek	207	2,09	1,32		
Toplam Puan	Kız	124	71,51	24,01	2,909	,004
	Erkek	207	80,48	28,86		

Tablo 5 incelendiğinde “Türk Dili dersini seviyorum.”, “Türk Dili dersi almak benim için zaman kaybıdır.”, “Türk Dili dersi seçmeli de olsa seçerdim.”, “Türk Dili dersi ilgi duyduğum bir derstir.”, “Türk Dili dersi konuşma becerimin gelişmesine ve dili sözlü anlatımda doğru ve etkili kullanmama katkı sağlıyor.”, “Türk Dili dersi okuma becerisi ve alışkanlığı edinmeye katkı sağlıyor.”, “Türk Dili dersi dinleme ve dinlenen anlama becerimin gelişmesine katkıda bulunuyor.”, “Türk Dili dersi okuduğum kitapları tahlil etmemde/daha iyi anlamamda katkı sağlamaktadır.”, “Türk Dili dersi zorunlu olmasaydı almazdım.”, “Türk Dili dersi zor bir derstir.”, “Türk Dili dersi Türkçenin köklü, üretken ve zengin bir dil olduğu şuurunu kazanmamda önemli bir işleve sahiptir”, “Türk Dili dersi Türkçenin tarihî geçmişiyle birlikte yer-yüzündeki diğer diller arasındaki yerini kavrayabilmemde önemli bir işleve sahiptir.”, “Türk Dili dersinde işlenen konular ilköğretim ve lisede öğretildiği için bu dersi gereksiz görüyorum.” maddeleri ve toplam puan açısından verilen cevaplar arasında anlamlı farklar olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumsuz yönde yanıt verdikleri, dolayısıyla kız öğrencilerin Türk Dili dersine karşı daha olumlu tutumlar içinde oldukları saptanmıştır (Tablo 5).

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde değişik birimlerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin Türk Dili dersi ile ilgili olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bu veri öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, dille ilgili bir kültür edinilmesinde ve dilden yola çıkarak ulusal kimlik ve benliğin kazandırılmasında, dil bilinci ve anadil sevgisi verilmesinde çok önemli olan Türk Dili dersinin önemini farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Fen Edebiyat Fakültesi ile Meslek Yüksek Okulu öğrencilerine göre, Türk Dili dersine karşı daha olumsuz tutum içinde oldukları da belirlenmiştir. Yüksek öğretim birimi değişkenlerindeki farklılıklar dersin muhtevassından kaynaklanabileceği gibi, derse giren öğretim elemanlarının formasyon yönlerinden, kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerden, derslerde kullanılan materyallerden vb. kaynaklanabilir. Araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre Türk Dili dersine karşı daha olumsuz tutum içinde oldukları sonucu da ortaya çıkmıştır. Bu sonuç literatürle de uyusmaktadır. Dille ilgili yapılan araştırmalara göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre akademik başarı, tutum vb. açılardan daha başarılıdır. 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerinin çözümlenmesi neticesinde, yazım ve noktalama kurallarına uymada, sözcük kullanmada, cümle ve anlatım özelliklerinde, başlık ile serim-düğüm-çözüm bölümlerini oluşturmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları (Arı, 2008, 101), kız öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının, okuduğunu anlama puan ortalamalarının, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarının, erkek öğrencilerden yüksek olduğu (Ateş, 2008, 101-105), erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha çok kitap okumak için zaman bulduklarını ve son bir yılda okuduğu kitap sayısını kızlara göre daha yüksek bulduklarını ifade ettikleri halde kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu ve boş zamanlarında erkeklerle göre daha çok kitap okumayı tercih ettikleri (Balci, 2009, 380-400), altıncı sınıf anlam bilgisi konularında kız öğrencilerin, hem çoktan seçmeli hem de yazılı sınavlarda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu (İşcan, 2009, 134) belirlenmiştir.

Türk Dili dersi ile ilgili öğrenci tutumlarının daha geniş bir örneklemle araştırılması, daha objektif verilerin elde edilmesinde ve ortaya çıkan sonuçlara göre çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenmesinde faydalı olacaktır.

Kaynakça

- AKSAN, D. (2000). **Her Yönüyle Dil**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- ARI, G. (2008). **Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6 ve 7. Sınıf Örneği)**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- ARSLAN, A. (2006). **"Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği"**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), ss.35-43.
- ARSLAN, A. (2012). **"Yükseköğretimde Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması"**, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 1(3), ss.187-202.
- ATEŞ, M. (2008). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya.
- AY, M. (2012). **"University Students' Comprehension Difficulties in Accounting Subjects and Their Reasons"**, Energy Education Science Technology Part B, 4, ss. 323-330.
- BAĞCI, H. (2007a). **"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi"**, **TÜBAR**, XXI, ss.33.
- BAĞCI, H. (2007b). **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BALCI, A. (2009). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- CEMİLOĞLU, M. (2004). **"Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi ile İlgili Tespitler, Değerlendirmeler ve Öneriler"**, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17(2), ss.173-182.
- EVREKLİ, E.; İNEL, D.; BALIM, A. G. ve KESERCİOĞLU, T. (2009). **"Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması"**, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, Sayı 2, 135.
- HOUSE, J. D. ve PRISON, S. K. (1998). Student Attitudes and Academic Background as Predictors of Achievement in College English. **Journal of Instructional Media**, 25 (1), 29-43.
- İŞCAN, A. (2009). **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Anlam Bilgisi İle İlgili Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Erzurum Örnekleme)**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu-6, 7 ve 8. Sınıflar** (2006). MEB Yayınları, Ankara.
- KAPLAN, M. (1998). **Kültür ve Dil**, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- ÖZBAY, M. (2003). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Gölge Ofset Matbaacılık, Ankara.
- PEHLİVAN, H. (1994). **"Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları"**, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, ss. 49-53.
- SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SEVİNDİK, T. (2011). **"Determining the Attitudes of the Preservice Teachers About Distance Education Applications"**. Energy Education Science Technology Part B, 3, ss.527-534.
- ŞAHİN, A. ve AKÇAY, A. (2011). **"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi"**, **Turkish Studies**, 6(2), 909-918.
- TURAN, S. ve DEMİREL, Ö. (2009). **"Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması"**, **Education and Science**, 34(152), ss.18.
- VURAL, H. (2007). **"Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi Üzerine"**, **Türk Dili-Dil ve Edebiyat Dergisi**, XCIII(669), ss. 496-503.

THE ATTITUDES OF UNIVERSITY STUDENTS TOWARDS THE TURKISH LANGUAGE LESSONS (SAMPLE OF AGRI İBRAHİM CECEN UNIVERSITY)

Assistant Professor Akif ARSLAN*

Abstract

In Turkey, with the compulsory lessons of Turkish Language seen on the both two terms of education in the programmes of both associate and bachelor levels, developing the written and oral skills, acquiring a culture related to language, gaining a national identity and personality considering the language, conscious of language, and love of mother tongue are aimed. But, it is sometimes thought that these aims are not realized, and one of its reason is the attitude of students toward Turkish Language Lessons. Accordingly, in this study, the attitudes of university students toward Turkish Language Lessons are tried to be defined. With this aim, the Turkish Language Lesson Attitude Scale was developed by the researcher, this developed scale is applied to 331 students continuing their studies in the different departments of Agri Ibrahim Cecen University. At the end of the research, it was defined that students have positive attitude toward Turkish Language. Moreover, in this study, it was identified that the students of Faculty of Education have more negative attitudes towards Turkish Language than both the students of Faculty of Science and Letters and Vocational School; and also, male students have more negative attitudes than the female students.

Key Words: Turkish Language Lesson, Attitude

* Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Art and Science, Department of Turkish Language and Literature

İLKÖĞRETİM I-V. SINIFLAR TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN OKUNABİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş.Gör.Mehmet DEMİR*

Yrd.Doç.Dr.Mehmet Akif ÇEÇEN**

Özet

Evrenini ilköğretim I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin oluşturduğu bu çalışmada metinlerin kelime ve cümle uzunluklarının sınıflara göre farklılığı ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada 2010-2011 öğretim yılında Malatya ilinde okutulan I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir ve tiyatro dışındaki altmış beş düzyazı metnin kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlikleri ölçülmüştür. Çalışmaya sözü edilen metinlerin tümü alınmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde Ateşman'ın Türkçe için Flesch'ten uyarladığı, kelime ve cümle uzunluğunu temel alan formül kullanılmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlikleri, farklı sınıflardaki ders kitaplarına ve metnin bilgilendirici ya da öyküleyici olmasına göre sınıflandırılmıştır. Sınıf düzeylerine göre kelime ve cümle uzunluklarında farklılıkların olduğu ancak okunabilirlik düzeyi açısından düzenli bir dağılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okunabilirlik, Türkçe ders kitabı, metin

Giriş

Eğitim ve öğretim günümüzde giderek önem kazanmaktadır. Bilgiyi öğrenmenin ve aktarmanın giderek önem kazandığı günümüzde ders kitapları, bilginin öğrenilmesi ve aktarılmasında kullanılan çok önemli bir araç olarak yerini korumaktadır. Eğitim ve öğretim süreci göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin, öğrencilere bilgiyi öğretmesi ve aktarması sırasında birçok öğretim materyali kullandığı görülmektedir (Güven, 2010: 1). İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programına (MEB, 2005) göre Türkçe derslerinde öğretmenler; kitap, dergi, gazete, mektup vb. gibi yazılı materyalleri; fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, vb. görsel materyalleri; radyo, teyp, ses bantları, vb. işitsel materyalleri; film, çizgi film, vb. görsel/işitsel materyalleri kullanabilirler. Ancak bu öğretim materyalleri içerisinde en sık kullanılanı ders kitaplarıdır (Zorbaz, 2007: 88).

* Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Ceyhan ve Yiğit'e (2004: 26) göre ders kitapları; eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesinde, öğretmenler, fiziki imkânlar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir. Bu durumun önemli bir gerekçesi olarak Yalçın (1996: 24), ülkemizde ders araç ve gereçlerinin sınırlı olması dolayısıyla hâlen eğitimin en önemli aracının ders kitapları olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeye paralel olarak Özbay (2003: 37), araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda (% 94,44) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur. Bütün bu öneminden dolayı ders kitaplarının beklentileri ve ihtiyaçları en üst düzeyde karşılayabilecek nitelikte hazırlanmasına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda hazırlanan ders kitabı, özellikle Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev, kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde bütün dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi) bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 39).

Okunabilirlik kavramı dile özgü bir kavramdır ve genel olarak bir metnin belirli düzeydeki okuyucular tarafından anlaşılma düzeyi şeklinde tanımlanmaktadır (Solmaz, 2009: 1). Göğüş (1978: 91) okunabilirliği, bir yazıyı belli bir düzeydeki öğrencinin okuyup anlayabilmesi şeklinde ifade etmiştir. Ateşman (1997: 71) ise okunabilirliği, okuyan tarafından metnin kolay ya da güç anlaşılır olma durumu olarak tanımlamış ve okunabilirliğin, çoğunlukla metnin nicel özellikleri yani cümle ve kelime uzunlukları ve bilinmeyen kelime sayısı göz önüne alınarak metnin güçlük düzeyini belirlemeyi amaçladığını ifade etmiştir. Bu yüzden de okunabilirlik kavramı, metnin açıklığının öz niteliği olarak belirtilmektedir (Dubay, 2007'den aktaran Çetinkaya ve Uzun, 2010: 142).

Güneş (2000: 334-335), çocuğun geleceğine ve geleceğin çocuğuna yön verecek kitapların hazırlanması ve seçiminde uyulması gereken ilkeleri, "okunabilirlik ilkeleri" olarak değerlendirerek bunları "dil bilgisi yönünden ilkeler", "eğitim yönünden ilkeler", "sosyolojik yönden ilkeler", "basım yönünden ilkeler" olmak üzere dört grupta inceler.

Dökmen ve Dökmen (1988: 68) tarafından yapılan araştırmada kişilerin dil gelişim düzeyleri yükseldikçe kullandıkları ve anladıkları cümlelerin uzadığı sonucuna varılmıştır. Ders kitaplarında kullanılan cümlelerin kısa ve basit olması okunabilirliği artırdığı ve kısa cümleler, uzun cümlelerden daha iyi öğrenildiği (Güneş, 2003: 44) için ders kitaplarına metin seçilirken kelime-cümle uzunluklarının göz önünde bulundurulması ve yaş arttıkça kelime ve cümle uzunluğunun artırılması gerekir (Zorbaz, 2007: 89).

Ateşman, okunabilirliğin ölçülmesinde pek çok değişkenden bahsetmişse de kendisi okunabilirliğin formülünde kelime ve cümle uzunluğunu esas alan yöntemi Türkçeye uyarlamıştır. Farklı sözcük, zor sözcük, yabancı sözcük, terimler, soyut ya da somut sözcükler gibi değişkenleri dikkate alan formüller Türkçeye uyarlanmadığından bu araştırmada Ateşman'ın sözü edilen formülü kullanılmıştır.

Ateşman'ın (1997) ortaya koyduğu formül şu şekildedir:

Okunabilirlik Sayısı = $198,825 - 40,175 \times x1 - 2,610 \times x2$

$x1$ = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

$x2$ = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Bugüne kadar okunabilirlikle ilgili yapılan çalışmalarda metnin düzeyini belirlerken metnin içeriği, uzunluğu, yapısı, mantık örgüsü, metinle birlikte kullanılan resimlerin etkisi, metnin öğretim programına uygunluğu, okuyucu ilgisi gibi unsurlar ölçümlerin dışında tutulmuştur (Fry, 2002: 287). Okunabilirlik üzerine yapılan çalışmalar ışığında denilebilir ki okunabilirlik formülleri metnin güçlüğü ile ilgili bir fikir verir. Okunabilirlik ölçüsü, metnin nitel özellikleri ile birlikte ele alınırsa ancak kesin bir sonuca ulaştırabilir (Zorbaz, 2007: 90). Bu bakımdan geliştirilen formüllerin tek başına okunabilirliği belirleyebileceğini söylemek zordur. Çünkü okunabilirlik düzeyi, kişiye göre de değişebilir. Çünkü bilinmeyen kelimeler de okunabilirliğe etki eder ve herkesin bilmediği kelimeler farklı olabilir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007: 210).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada İlköğretim I-V. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime ve cümle uzunluklarının sınıflara göre değişimi ve okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik değerleri ne kadardır?
2. I-V. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime ve cümle uzunlukları, metnin bilgilendirici ya da öyküleyici olmasına göre değişmekte midir?
3. I-V. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?
4. I-V. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi, metnin bilgilendirici ya da öyküleyici olmasına göre değişmekte midir?
5. I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi sınıflara göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Yapılan bu araştırma nitel bir araştırma olup bu çalışmada doküman incelemesine dayanan betimsel nitelikli tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar 2007: 77).

Çalışma Materyali

Bu çalışmada materyal olarak 2010-2011 eğitim öğretim yılında Malatya'da okutulan I-V. sınıf (Başarı Yayıncılık: 1. Sınıf; Özne Yayıncılık: 2. Sınıf; Dörtel Yayıncılık: 3. Sınıf; Özgün Yayıncılık: 4. Sınıf; Engin Yayıncılık: 5. Sınıf) Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada bu kitaplarda yer alan –şir ve tiyatro metni dışındaki- altmış beş metin üzerinde çalışılmıştır. Metinler, kitaplardaki sayılarına ve öyküleyici ya da bilgilendirici olmalarına göre aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 1. Kitaplardaki metinlerin sayıları ve türleri

	Bilgilendirici	Öyküleyici	Toplam
1. Sınıf	4	4	8
2. Sınıf	6	4	10
3. Sınıf	8	8	16
4. Sınıf	8	8	16
5. Sınıf	8	7	15
Toplam	34	31	65

Tablo 1’de görüldüğü gibi 1. sınıf kitabında dört, 2. sınıf kitabında altı, 3. sınıf kitabında sekiz, 4. sınıf kitabında sekiz, 5. sınıf kitabında sekiz bilgilendirici; 1. sınıf kitabında dört, 2. sınıf kitabında dört, 3. sınıf kitabında sekiz, 4. sınıf kitabında sekiz, 5. sınıf kitabında yedi öyküleyici metne yer verilmiştir. 1, 3 ve 4. sınıf kitaplarında bilgilendirici ve öyküleyici metinler arasında dengeli bir dağılım gözlenirken 2 ve 5. sınıf kitaplarında ise bilgilendirici metinlerin sayısının öyküleyici metinlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Okunabilirlik formüllerinde ‘formüllerin geliştirilmesi’ ve ‘kullanımı’ itina gerektiren önemli noktalar (Anderson ve Davison 1988, 23). Herhangi bir dil için geliştirilen okunabilirlik formülü bir başka dil için kullanışlı olmayabilmektedir. Metinlerin okunabilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla Flesch’in Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan aşağıdaki formülü kullanılmıştır.

Ateşman’ın (1997) ortaya koyduğu formül şu şekildedir:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175 x_1 - 2,610 x_2$$

x_1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

x_2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Ortalama cümle uzunlukları için kelime sayısına; ortalama kelime uzunlukları için de hece sayısına bakılmıştır. Okunabilirliğin belirlenmesi için metinlerin ilk yüz kelimesi ve bu yüz kelimelik dilimdeki cümle sayılarına bakılmıştır. Yüz kelime sonunda cümlelerin bitmediği durumlarda yarım cümlelerin ilk yüz kelimeye dâhil olan kelime sayısı, o cümlelerin toplam kelime sayısına bölünmüştür. Daha sonra Ateşman’ın (1997) yukarıda sözü edilen okunabilirlik formülü kullanılarak her metnin okunabilirlik düzeyi belirlenmiştir.

Veriler çözümlenirken masalların kelime ve cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri her sınıf için ortalama alınarak kullanılmıştır.

Tablo 2. Okunabilirlik Düzeyi ve Okunabilirlik Sayıları

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90–100
Kolay	70–89
Orta Güçlükte	50–69
Zor	30–49
Çok Zor	1–29

(Ateşman, 1997: 74)

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“I-V.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik değerleri ne kadardır?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7’de yer almaktadır.

Tablo 3. I. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Kelime ve Cümle Uzunlukları ile Okunabilirlik Sayıları

1. Sınıf Metinleri	K. U.	C. U.	O. S.
1 Güneş ve Dünyamız	3,08	7,14	56,45
2 Deve Yavrusu	2,38	4,25	92,11
3 Beni Sallama	3,06	4,85	63,23
4 Kar Tanesi	2,63	6,80	75,13
5 Tüketirken Düşünelim	2,78	5,94	71,55
6 Tuğçe’nin Küçülen Giysileri	2,40	4,34	90,79
7 Pembe Bisiklet	2,49	4,52	86,99
8 Yüzmeye Doyamadığım Gün	2,79	5,00	73,68
Ortalama	2,70	5,35	76,24

Birinci Sınıf metinlerine bakıldığında kelime uzunluklarının 2,38 ila 3,08; cümle uzunluklarının 4,25 ila 7,14; okunabilirlik sayılarının ise 56 ila 91 olduğu görülmektedir. Buna göre 1. sınıf metinleri arasında homojen bir dağılım bulunmamaktadır.

Tablo 4. II. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Kelime ve Cümle Uzunlukları ile Okunabilirlik Sayıları

2. Sınıf Metinleri	K. U.	C. U.	O. S.
1 Geceyi Sevmeyen Çocuk	2,59	5,66	79,66
2 Güzellik İşareti	2,50	7,28	79,17
3 Mustafa Kemal'in Çocukluğu	2,85	9,36	59,72
4 Sihirli Pasta	2,56	8,83	72,68
5 Yumi İle Sumi Uzayda	2,58	6,25	78,86
6 Mutluluk	2,43	8,41	79,04
7 Kardelen	2,72	8,33	67,80
8 Dişlerin Öfkesi	2,54	5,10	83,10
9 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	2,53	10	71,08
10 İzcilik	2,59	13	60,60
Ortalama	2,58	8,22	73,17

İkinci sınıf metinlerine bakıldığında kelime uzunluklarının 2,43 ila 2,59; cümle uzunluklarının 5,10 ila 13,00; okunabilirlik sayılarının ise 59 ila 83 olduğu görülmektedir. Buna göre; 2. sınıf metinleri arasında homojen bir dağılım bulunmamaktadır.

Tablo 5. III. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Kelime ve Cümle Uzunlukları ile Okunabilirlik Sayıları

3. Sınıf Metinleri	K. U.	C. U.	O. S.
1 Konuşabilmek Ne Güzel	2,46	6,66	82,59
2 Bilmek ve Bilmemek	2,75	7,64	68,11
3 Atatürk'ün Yaşamı	2,57	8,50	73,06
4 Atatürk Halkla Beraber	2,88	9,36	58,48
5 Çikolata Nasıl Üretiliyor	2,96	10	53,80
6 Elçin'in Heyecanı	2,61	7,76	73,07
7 Düşler Ülkesi	2,31	8,33	84,27
8 Bana Bir Rüya Ver	2,66	8,58	69,55
9 Dört Mevsim	2,51	6,11	81,66
10 Dünya ve Kuyruklu Yıldız	2,66	9,54	66,80
11 Bir Bayram Sabahı	2,70	4,77	77,73
12 Anadolu Davulu	2,50	7,21	79,39
13 Hıdır Bey Ağacı	2,76	10	61,84
14 Depremzede Köpek	2,60	5,26	80,63
15 Futbol	2,39	8,66	80,02
16 Hem Oyun Hem Spor	2,68	10	65,05
Ortama	2,62	8,02	72,25

Üçüncü Sınıf metinlerine bakıldığında kelime uzunluklarının 2,31 ila 2,96; cümle uzunluklarının 4,77 ila 10,00; okunabilirlik sayılarının ise 53 ila 84 olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıf metinleri arasında homojen bir dağılım bulunmamaktadır.

Tablo 6. IV. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Kelime ve Cümle Uzunlukları ile Okunabilirlik Sayıları

4. Sınıf Metinleri		K. U.	C. U.	O. S.
1	Bebek	2,63	8,91	69,69
2	Rüzgârı Yakalayın	2,83	7,28	65,99
3	Gazi'yi Karşıladım	2,71	9,09	66,22
4	Atatürk'ün Hayatının Yönleri	2,70	10	64,53
5	Geçmişten Günümüze Evler	2,78	9,90	60,95
6	Şenlikli Bir Akşam Yemeği	2,35	6,66	87,01
7	Ayakkabının Öyküsü	3,09	7,50	54,90
8	Pazar Yeri	2,60	9,54	69,09
9	İnsan ve Söz	2,50	7,92	77,54
10	Eskici	2,84	6,66	67,33
11	Hayalden Bilime	2,80	9,54	61,06
12	Dünyalı Yaratıklar	3,28	9,72	41,30
13	Anadolu Üstüne	2,72	8,33	67,80
14	Ülkemin Renkli Haritası	2,86	5,88	68,57
15	Gümüş Tüylü Martı	2,69	8,50	68,32
16	Bin Elli Yaşandaki Ağaç	2,88	7,76	62,80
Ortalama		2,76	8,49	65,80

Dördüncü sınıf metinlerine bakıldığında kelime uzunluklarının 2,35 ile 3,28; cümle uzunluklarının 5,88 ile 10,00; okunabilirlik sayılarının ise 41 ile 87 olduğu görülmektedir. Buna göre 4. sınıf metinleri arasında homojen bir dağılım bulunmamaktadır.

Tablo 7. V. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Kelime ve Cümle Uzunlukları ile Okunabilirlik Sayıları

5. Sınıf Metinleri		K. U.	C. U.	O. S.
1	Gökçen Kız Çeşmesi	2,73	7,84	68,46
2	Yaşam Dersi	2,76	18,16	40,40
3	Başarının Sırrı	2,75	10,90	59,81
4	Elma Fabrikası	2,41	6,05	85,91
5	İnternet	3,02	11,11	48,49
6	Cadı Burunlu Fabrika	2,57	12,50	62,95
7	Evdeki Takım	2,70	7,84	69,67
8	Türkiye'nin Turistik Değeri	2,77	14,28	50,25
9	İnsanlık Dersi	2,59	8,75	71,89
10	Birliğin Temeli	2,34	6,81	86,72
11	Eski Bayramlar	2,74	7,76	68,46
12	Türkiye'de Aile	2,51	11,55	67,46
13	İki Kardeşin Kavgası	2,60	10	68,27
14	Sanatın Gücü	2,70	10,41	63,16
15	Ölümsüzleşen Bahçe	2,62	10,30	66,64
Ortalama		2,65	10,28	65,23

Beşinci sınıf metinlerine bakıldığında kelime uzunluklarının 2,34 ila 3,02; cümle uzunluklarının 6,05 ila 18,16; okunabilirlik sayılarının ise 40 ila 86 olduğu görülmektedir. Buna göre 5. sınıf metinleri arasında homojen bir dağılım bulunmamaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“I-V.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi, metnin bilgilendirici ya da öyküleyici olmasına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kitaplarda Yer Alan Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerin Kelime ve Cümle Uzunlukları

Sınıf	Bilgilendirici					Öyküleyici				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
K. U.	2,83	2,62	2,63	2,84	2,69	2,48	2,53	2,62	2,68	2,60
C. U.	5,33	9,03	8,47	8,55	11,38	5,37	7,00	7,57	8,09	9,02

Tablo 8’e bakıldığında kelime uzunluğu bakımından bilgilendirici metinlerdeki sayıların, öyküleyici metinlerdeki sayılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark bazen 1. sınıftaki gibi (2,83-2,48) belirginken, bazen de 3. sınıftaki gibi (2,63-2,62) birbirine çok yakındır. Bu durum, bilgilendirici metinlerde daha bilimsel bir dilin, teknik sözcüklerin ve terimlerin kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bilgilendirici ve öyküleyici metinler cümle uzunlukları bakımından karşılaştırıldığında cümle uzunluklarının çoğunlukla bilgilendirici metinlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 1. sınıfta öyküleyici metinlerin cümle uzunluğu (5,37) bilgilendirici metinlerin cümle uzunluğundan (5,33) yüksektir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“I-V. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kitaplardaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	1		2		3		4		5		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Çok kolay	2	25	-	-	-	-	-	-	2	3	2	3
Kolay	4	50	7	70	9	56	2	12	3	20	25	39
Orta güçlükte	2	50	3	30	7	44	13	81	10	67	35	54
Zor	-	-	-	-	-	-	1	7	2	13	3	4
Çok zor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	6	100	10	100	16	100	16	100	15	100	65	100

Tablo 9 incelendiğinde sınıf seviyeleri yükseldikçe okunabilirlik düzeylerinin “çok kolay”dan “çok zor”a doğru arttığı görülmektedir. Örneğin “çok kolay” metinler yalnızca 1. sınıfta, “zor” metinler ise yalnızca 4. ve 5. sınıf kitaplarında yer almaktadır. 4. sınıf kitaplarında okunabilirlik düzeyi “zor” olan metinlerin oranı %7 iken bu

oran, 5. sınıf kitaplarında %13'tür. 1, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarında "zor" metin bulunmamaktadır. 1. sınıf ders kitabında okunabilirlik düzeyi "çok kolay" olan metinlerin oranı %25 iken diğer sınıflara ait kitaplarda "çok kolay" metin yer almamaktadır. Ayrıca göze çarpan bir başka husus da hiçbir kitapta okunabilirlik düzeyi "çok zor" metnin yer almamasıdır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular

"I-V. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi, metnin bilgilendirici ya da öyküleyici olmasına göre değişmekte midir?" şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okunabilirlik Düzeylerine İlişkin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlerin Sayıları

Okunabilirlik Düzeyi	Bilgilendirici		Öyküleyici	
	Metin sayısı	%	Metin sayısı	%
Çok kolay (90-100)	1	3	1	4
Kolay (70-89)	10	29	15	48
Orta güçlükte (50-69)	20	59	15	48
Zor (30-49)	3	9	-	-
Çok zor (1-29)	-	-	-	-
Toplam	34	100	31	100

Okunabilirlik düzeyi açısından bilgilendirici metinlerde "çok kolay"dan "çok zor"a doğru bir artışın, öyküleyici metinlerde ise bir azalmanın olduğu görülmektedir. Okunabilirlik düzeyi açısından gerek bilgilendirici metinlerde gerekse öyküleyici metinlerde birer adet çok kolay metin yer almaktadır. Ayrıca her iki türde de çok zor metin yer almamaktadır.

Okunabilirlik düzeyi açısından bilgilendirici metinlerde "zor"a, öyküleyici metinlerde "kolay"a doğru bir yığılma olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Bilgilendirici metinlerin % 68'i "orta güçlükte" ya da "zor" iken öyküleyici metinlerde "zor" metin yer almamakta ancak "orta güçlükte" metinlerin oranı % 48'dir. Öyküleyici metinlerin % 52'si "kolay" ve "çok kolay" iken bilgilendirici metinlerde bu oran % 32'dir. Tabloda da görüldüğü gibi metinlerin okunabilirlik düzeyi metnin türüne göre değişmektedir. Metin türleri arasında gözlemlenen bu farklılığın nedenleri olarak, bilgilendirici metinlerde zaman zaman uzun açıklamalara yer verilmesi ve bunun yanı sıra birden çok yeni bilgiyi içinde barındırması; öyküleyici metinlerde ise sözlü dilin etkilerinden dolayı bildirdiği yargı sayısının azlığı, dilin sade, cümlelerin kısa olmasının yanı sıra öyküleyici metinlerin öğrencilerin okuma yaşına daha uygun olması, öyküleyici metinlerin öğrenciyi olayın içinde yaşatması, bir duyguyu, düşünceyi ya da fikri anlatmak amacıyla olması gösterilebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri sınıflara göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. İlköğretim I-V. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Kelime ve Cümle Uzunlukları ile Okunabilirlik Düzeyleri

	K.U.	C. U.	O. S.
1. Sınıf	2,70	5,35	76,24
2. Sınıf	2,58	8,22	73,17
3. Sınıf	2,62	8,02	72,25
4. Sınıf	2,76	8,49	65,80
5. Sınıf	2,65	10,28	65,23

İlköğretim I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortalama kelime uzunluklarına bakıldığında sınıflara göre kelime uzunlukları bakımından uyumsuzluklar görülmektedir. Örneğin, 1. sınıftaki ortalama kelime uzunluğu 2, 3 hatta 5. sınıftan daha yüksektir. İlkokuma açısından uzun kelimelerin okumayı zorlaştıracığı düşünülürse bu rakamların ne ifade ettiği daha iyi anlaşılabilir. Dolayısıyla özellikle 1. sınıf metinleri için sözcük seçiminin yeterli düzeyde uygun olmadığı söylenebilir. Tablo 3’teki veriler dikkate alındığında da özellikle bazı metinlerin kelime uzunluklarının yüksek olduğu görülmektedir. Sorunun çözümü için söz konusu metinlerin üst sınıf kitaplarına alınması, o sınıflardan da daha kısa sözcük ve cümlelerden oluşan metinlerin 1. sınıf kitabına alınması yararlı olabilir.

İlköğretim I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortalama cümle uzunluklarına bakıldığında genel anlamda homojen bir dağılımın olduğu ancak 2, 3 ve 4. sınıflarda birbirine yakın ortalamalar olmakla birlikte 1. sınıftan 2. sınıfa ve 4. sınıftan 5. sınıfa daha keskin geçişler olduğu görülmektedir. 2 ve 5. sınıftaki metinlerdeki cümlelerin kısaltılması ya da kısa cümlelerden oluşan metinlerin seçilmesi yararlı olabilir.

İlköğretim I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik düzeylerinin birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar düzenli bir şekilde güçleştiği görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Metinlerde yer alan ortalama kelime uzunlukları metnin bilgilendirici ya da öyküleyici olmasına göre karşılaştırılmış ve kelime uzunluğu bakımından bilgilendirici metinlerdeki sayıların, öyküleyici metinlerdeki sayılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farkın bazen 1. sınıftaki gibi (2,83-2,48) belirginken bazen 3. sınıftaki (2,63-2,62) gibi birbirine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgilendirici ve öyküleyici metinler cümle uzunlukları bakımından karşılaştırıldığında cümle uzunluklarının çoğunlukla bilgilendirici metinlerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yalnızca 1. sınıfta öyküleyici metinlerin cümle uzunluğu (5,37) bilgilendirici metinlerin cümle uzunluğundan (5,33) yüksek çıkmıştır. Çiftçi, Çeçen ve

Melanlioğlu (2007: 215), farklı yayınevlerine ait 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını inceledikleri araştırmalarında öyküleyici metinlerle bilgilendirici metinlerin kelime uzunlukları ve cümle uzunluklarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada kelime uzunluğunun metnin anlatım türüne göre belirgin bir değişiklik göstermediği ancak cümle uzunluğu açısından bilgilendirici metinler lehine belirgin bir fark gözlenmiştir. Bu bulguların, yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyinin sınıf seviyeleri yükseldikçe okunabilirlik düzeylerinin “çok kolay”dan “çok zor”a doğru arttığı belirlenmiştir. Zorbaz (2007: 93), ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların okunabilirliğini incelediği araştırmasında ilköğretim birinci kademedeki masalların, ortalama okunabilirlik düzeyleri yönüyle üçüncü sınıfa kadar düzenli bir şekilde güçleştiğini ancak dördüncü ve beşinci sınıflarda ikinci sınıf seviyesine düştüğünü ifade etmiş ayrıca dördüncü sınıfta okutulan masalların okunabilirlik yönünden ikinci sınıfa göre daha kolay olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zorbaz (2007: 93), yine aynı araştırmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki masalların ortalama okunabilirlik düzeylerinin sınıflara göre düzenli bir gelişme göstermediği, sınıflara göre farkların çok az olduğu ve masalların ortalama okunabilirlik düzeyinin 78 (kolay) düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Temizyürek (2010: 651), Türkiye’de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların okunabilirliği üzerine yapmış olduğu araştırmada kitaplardaki metinlerin okunabilirlik düzeyi bakımından tutarlı olmadığı, okunabilirlik düzeyi açısından zor, orta güçlükte ve kolay şeklinde bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi, Çeçen ve Melanlioğlu (2007: 215) da altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirildiği araştırmada kitaplar arasında metinlerin okunabilirliği açısından bir uyum olmadığı gibi her kitabın, kendi içinde de okunabilirlik düzeyi bakımından tutarlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Hızarcı (2009: 89), ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi adlı araştırmasında ise MEB yayınevine ait metinlerin daha yüksek okunabilirlik seviyesi gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi bu araştırmada elde edilen sonuçlar, diğer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi, bilgilendirici metinlerde “çok kolay”dan “çok zor”a doğru artmış, öyküleyici metinlerde ise azalma göstermiştir. Okunabilirlik düzeyi açısından gerek bilgilendirici metinlerde gerekse öyküleyici metinlerde birer tane çok kolay metnin yer aldığı ve her iki türde de çok zor metin yer almadığı sonucuna varılmıştır. Hızarcı (2009: 93), ders araştırmasında öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeyini, diğer türlerdeki metinlere göre daha yüksek bulmuştur. Çiftçi, Çeçen ve Melanlioğlu (2007: 216), yaptıkları araştırmada ulaştıkları öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere nazaran daha kolay okunduğu sonucu, bu araştırmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Tosunoğlu ve Özlük (2011) tarafından ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabı üzerine yapılan araştırmada incelenen dokuz metnin okunabilirlik sayıları 70-86 aralığında “kolay” metinlerdir. Bu araştırmada ise 1. sınıf metinlerinin 56-92 aralığında “orta güçlükte”, “kolay” ve “çok kolay” metinler olduğu görülmüştür. Aynı sınıf düzeyi için farklı yayınevlerinden hazırlanan kitaplarda yer alan metinler arasındaki fark, dikkat çekicidir. İlk okuma yazmaya araçlık eden 1. sınıf kitaplarındaki “çok zor”, “zor” hatta “orta güçlükte” metinlerin, öğrencilerin okumayı öğrenmelerini ya da akıcı okumalarını zorlaştırabileceği de ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

İlköğretim I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortalama kelime uzunluklarına bakıldığında sınıflara göre kelime uzunlukları bakımından uyumsuzluklar görülmektedir. Örneğin, 1. sınıftaki ortalama kelime uzunluğunun 2, 3 hatta 5. Sınıf ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Zorbaz'ın (2007: 93) araştırmasında kelime uzunluklarına bakıldığında kelime uzunluklarının 2,38-2,53 arasında değiştiği, sınıflara göre kelime uzunluklarında fazla bir değişimin gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada Zorbaz (2007: 94), ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki masalların ortalama kelime uzunluğunun (2,41-2,52) arasında değiştiği ve sınıflara göre düzenli bir artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

İlköğretim I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortalama cümle uzunluklarına bakıldığında genel anlamda homojen bir dağılımın olduğu ancak 2, 3 ve 4. sınıflarda birbirine yakın ortalamalar olmakla birlikte 1. sınıftan 2. sınıfa ve 4. sınıftan 5. sınıfa geçişlerde daha keskin geçişler olduğu görülmektedir. Zorbaz'ın (2007: 93) ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların cümle uzunluklarının (5,55-6,26) ve ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların cümle uzunluklarının (7,16-8,93) arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgularıyla belirgin bir fark olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki metinlerin ortalama cümle uzunluklarının (5,35-10,28) ilköğretim birinci ve ikinci kademe masalları ortalama cümle uzunluğundan oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik düzeylerinin birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar düzenli bir şekilde güçleştiği görülmektedir. Zorbaz (2007: 93) masalların ortalama okunabilirlik düzeyleri yönüyle üçüncü sınıfa kadar düzenli bir şekilde güçleştiği ancak dördüncü ve beşinci sınıflarda ikinci sınıf seviyesine düştüğü ve dördüncü sınıfta okutulan masalların okunabilirlik yönünden ikinci sınıfa göre daha kolay olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada incelenen metinlerin, masal metinlerine oranla sınıf düzeyine göre daha düzenli bir şekilde güçleştiği görülmektedir. Ortaya çıkan farklılık, ilgili çalışmada yalnızca masal türü metinlerin incelenmesinden ya da iki çalışmada incelenen kitapların farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

İlköğretim I-V. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler düzenlenirken sınıf düzeyinin göz önünde bulundurulması, metinler yoluyla hedeflenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştırabilir. Özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında akıcı okumanın ve okuduğunu anlamının daha nitelikli biçimde gerçekleşebilmesi için ortalama uzunluğu daha düşük kelime ve cümlelerin yer aldığı dolayısıyla okunabilirlik seviyesi daha düşük metinlere yer verilmesi yararlı olabilir.

Kaynakça

- Anderson, R., Davison, A. (1988). "Conceptual and Empirical Bases of Readability Formulas", *Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issue Reconsidered*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi, *Dil Dergisi*, S. 58, s. 71-74.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeçen, M. A., Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Ve Tema Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim*, S.173, ss.39-49.
- Çetinkaya, G., Uzun, L. (2010). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri. Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (Editör: Hakan Ülper) (ss.141-153). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., Melanhoğlu, D. (2007). "Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 206-219.
- Dökmen, Ü., Dökmen Z. Y. (1988). *İlkokul Kitaplarındaki Dilin ve Türkçeyi Kullanma Becerisinin Psikolojik Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Fry, E. (2002). Readability Versus Leveling: Both Of These Procedures Can Help Teachers Select Books For Readers At Different Stages. *The Reading Teacher* Vol. 56, No. 3.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2000). *Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (ss.334-349). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Hızarcı, H. S. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği (1995). 2434 Sayılı Tebliğler D e r g i s i http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2434_0.html 23. Ağustos 2011 tarihinde alınmıştır.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye’de Okuma Seferberliği Çerçevesinde Seçilen Kitapların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27: 645-654.

◆ **Mehmet Demir / Mehmet Akif Çeçen**

- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Tosunoğlu, M., Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Düz Yazı Metinlerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 189: 219-230.
- Yalçın, A. (1996). Türkçe Ders Kitaplarının Planlanması ve Yazılması. *Türk Yurdu*, 107: 24-27.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, C.3, S.1.

İncelenen Kitaplar

- Alacalı, O. ve Anaç, G. (2010). *Türkçe 3 Ders Kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Çetin, M., Okumuş, M. ve Turan, Y. (2010). *Türkçe 1 Ders Kitabı*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Hengirmen, M., Öziş, N. ve Öngay, N. (2010). *Türkçe 5 Ders Kitabı*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Özbay, S., Doğan, M., Özkara, M., Aktaş, A., Demir, E. ve Köksal, K. (2010). *Türkçe 4 Ders Kitabı*. Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Palabıyık, K. ve Akıncı, Ş. (2010). *Türkçe 2 Ders Kitabı*. Ankara: Özne Yayıncılık.

AN EVALUATION ON TEXTS OF 1ST-5TH CLASSES TURKISH COURSE BOOKS IN TERM OF READABILITY

Arş.Gör.Mehmet DEMİR*

Yrd.Doç.Dr.Mehmet Akif ÇEÇEN**

Abstract

The aim of this study is to determine the readability levels and word and sentence length of texts in I-V. grades Turkish textbooks. Taking this into account, readability of sixty five texts in five lesson books taught in 2010-2011 Teaching Year have calculated. Texts' readability levels were determined by using Ateşman's formula – based on word and sentence length – which was adapted into Turkish from Flesch's Reading Ease Formula. The length of word and sentence and the readability of texts in Turkish coursebooks are classified according to coursebooks as different grades and to being of informative and narrative. According to grade levels, it has seen that there are differences in word and sentences lengths, but concluded that there is a regular range in the readability level.

Key Words: Readability, Turkish text books, text

* Adıyaman University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

** İnönü University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK TUTUMLARI

Bircan EYÜP*

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesinin Eğitim, İletişim, Fen, Tıp Fakülteleri ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları ile Atatürk Üniversitesinin İlahiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Sağlık Bilimleri, Edebiyat ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrenim gören 534 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler SPSS 16.0 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, bağımsız gruplar t Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik genel olarak olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Cinsiyet bakımından ölçeğin ilgi alt boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken; gereklilik alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakülteler bakımından ise Güzel Sanatlar ve İletişim Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Üniversite öğrencisi, konuşma becerisi, tutum

Giriş

İnsanların çevreleriyle sağlıklı ve düzenli bir ilişki kurmak için kullandıkları ortak iletişim aracı dildir. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese (Ergin, 2000: 3), düşünceyle, toplum ve kültürle ilişkili olan, işaretlerden oluşan bir anlaşma aracıdır (Bayraktar, 2006: 19). Bu tanımlar, dilin sosyal iletişimin bir ürünü olduğunu göstermektedir.

İnsanı yeryüzündeki diğer varlıklardan tamamen ayıran, insana özgü en temel özelliklerden biri olan dil, barındırdığı beceriler içinde kendini en çok konuşma becerisiyle yansıtmaktadır (Demir, 2010: 415). Bu nedenle sözlü, sözsüz, yazılı gibi pek çok iletişim yolunu deneyen insanoğlu bu iletişim yollarından en fazla sözlü olanı yani konuşmayı kullanmaktadır (Temizyürek, 2007: 119; Calp, 2005: 67; Özbay, 2005: 116). İnsanların hayatlarında en çok başvurduğu iletişim yolu olan konuşmanın amacı, insan beyninde karmaşık işlemler oluşturulup ses organları ile karşı tarafa

* Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

gönderilen mesajın dinleyicinin kulağıyla işitilip birtakım yollarla beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılmasıdır (Özbay, 2005: 116). Konuşmanın gerçek anlamına ulaşabilmesi için en az iki kişinin olması gerekmektedir. Mesajı veren kişi (konuşmacı) ve mesajı alan kişinin (dinleyici) varlığıyla konuşma becerisi gerçekleşmektedir.

Konuşma, herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin, istek ve arzuların, olayların, tecrübelerin veya hayallerin sözlü olarak anlatılmasına denir (Calp, 2005: 73). Toplumsal yaşam içerisinde önemli bir yere sahip olan konuşma becerisinin dört önemli niteliği bulunmaktadır:

1. Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.
2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insanda var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudak ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde iş birliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.
3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Anlam bilimine (semantik) göre insanlar kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin deneyimleri üzerinde düşünüp konuşmaktadır. Bu bakımdan konuşulunca dış dünyanın kendisi üzerine değil doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerine konuşulmuş olmaktadır.
4. Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma toplumsal hayatın bir ürünüdür. İnsanlar topluluk hâlinde yaşamaya başladıkları andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Konuşma, iletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesidir (Temizyürek vd., 2007: 247-248).

Konuşma becerisinin gerçekleşmesi bireyin öncelikle fiziksel ve fizyolojik bakımdan sağlıklı olmasıyla yakından alakalıdır. Konuşmanın oluşmasını sağlayan beyin, sinir sistemi, akciğer, ses telleri, dil, dudak, diş ve benzeri organlarda var olan herhangi bir rahatsızlık bireyin konuşma eylemini gerçekleştirmesinde çeşitli kusurlara sebep olmaktadır. Bu organlardaki rahatsızlıklar konuşmacının diksiyonunun düzgün ve güzel olmasını engelleyebildiği gibi yapılan konuşmanın içeriğinin kalitesini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Konuşmanın merkezi olan beyin aynı zamanda çeşitli bilgilerin saklandığı ve işlendiği yerdir. Bireyin, bilgileri beyninde gelişigüzel değil de sistemli ve bilinçli bir şekilde depolaması gerekir. Beyinde düzenli bir şekilde depolanmayan bilgiler, konuşma esnasında geri çağrıldığında ulaşılamayarak çeşitli konuşma kusurlarına yol açabilmektedir (Yelok, Sallabaş, 2009: 583). Özellikle konuşma esnasında bilgilerin etkin olarak kullanılmaması cümleler arasında bağlantı kurulamamasına, anlatılmak istenenin tam olarak ifade edilememesine, verilmek istenen bilgilerin unutulmasına sebep olmaktadır.

Diksiyon, ses tonu ve telaffuz konuşmayı etkili ve güzel kılan en önemli unsurlar arasında yer alır (Yıldız, vd., 2008: 154). Bu unsurlardaki eksiklikler, hatalar konuşmanın amacına ulaşmasını engeller. Kaliteli bir diksiyon hem konuşmacının anlatmak istediğini doğru ifade etmesine yardımcı olmakta hem de dinleyicinin sıkılmadan dinlemesine ve konuşmacıyı rahatça anlamasına yardımcı olmaktadır. Diksiyon, ses tonu gibi unsurların yanında jest ve mimikler (el kol, yüz ve beden

hareketlerinin) de konuşmayı etkili ve güzel kılmaktadır (Aktaş, Gündüz, 2009: 104). Birey konuşmasını uygun jest ve mimiklerle tamamlarsa ortaya daha samimi ve doğal bir konuşma çıkar. Aksi takdirde konuşmacı samimiyetten uzaklaşır ve gerçekliğini kaybeder.

Etkili ve güzel konuşmada önemli olan diğer bir husus bireyin sözcük dağarcığıdır (Önen, 2004: 17). Birey konuşmanın altyapısını oluşturan zengin bir sözcük hazinesine sahipse konuşurken anlatmak istediklerini hiç takılmadan, gereksiz ara seslere fazla yer vermeden (eee, ıı, vb...) ayrıntılı bir şekilde karşısındakine aktarabilmektedir. Şayet bireyin sözcük hazinesi yetersiz ise konuşurken karşısındakine anlatmak istediğini tam ifade edememekte, konuşma esnasında bol tekrara ve gereksiz ara sözlere yer vermekte; bu durumda da konuşanla dinleyen arasında gerçekleşen iletişimin amacına ulaşmasını engellemektedir. Özellikle, işi ve mesleği gereği dili yoğun biçimde kullanma durumunda olan öğretmen, avukat, politikacı vb. insanlar için sözcük dağarcığı çok daha anlamlı ve önemli bir konudur (Beyreli, 2006'dan Aktaran Temizyürek, 2007: 123).

Carnegie (1995)'e göre bireyin etkili konuşabilmesi aynı zamanda kişinin öz güven sahibi olmasıyla da yakından alakalıdır. Çünkü kendine güvenen birey düşüncelerini içinden geldiği gibi, sıklımadan ifade ederken; kendine güveni olmayan birey istediği gibi konuşamamakta, kendini ifade edememektedir.

Toplumsal yaşamın vazgeçilmez unsuru olan konuşma becerisi bireyin toplum içerisinde statü kazanmasında önemli rol oynar. Güzel ve etkili konuşma becerisine sahip olmayan bireyler çoğu zaman toplum tarafından çok fazla itibar görmemektedir. Bu durum, bireyin hem başarısızlığına hem de kendini toplumdan soyutlamasına neden olabilmektedir. Aksi durumda ise güzel ve etkili konuşan bir birey önüne çıkan birçok engeli sadece bu becerisi sayesinde aşabilmektedir. Çünkü konuşma insanın toplumsal yaşamı içerisinde başarı ya da başarısızlığını belirleyen en önemli faktörlerden biridir (Başaran, Erdem, 2009: 744).

Özellikle bireylerin okul, iş ve özel yaşamlarında istenilen başarıya ulaşmalarında konuşma becerilerinin etkisi büyük rol oynar. Kendini güzel ifade edebilen, düşündüklerini rahatlıkla başkalarına aktarabilen bireyler çevrelerindeki insanlarla daha rahat görüş alışverişinde bulunabildiği için anlaşmaları da kolay olmaktadır. Hem okul ve iş yaşamındaki hem de özel yaşamdaki ilişkilerin çoğu karşılıklı konuşmayı, tartışmayı ve fikir alışverişinde bulunmayı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle etkili ve güzel konuşma becerisine sahip bir birey bu beceriyi kazanamamış bireylere oranla daha başarılı olmaktadır.

Günümüzde insan zekâsının ilerlemesinde, düşüncenin, bilginin, bilimin, teknolojinin, kısaca uygarlığın ve kültürün gelişmesinde başlıca etken ve araç olan konuşmanın önemi giderek artmaktadır (Temizyürek, 2007: 118). Yaşam koşullarının sürekli değişmesiyle birlikte insanlar konuşma becerileri vasıtasıyla daha hızlı ve aktif iletişim içerisine girebilmekte ve bu iletişimin sonucu ortaya çıkan etkileşimle var olan değerler geniş alanlara yayılmakta ve kabul görmektedir.

Bu hususlar dikkate alındığında konuşma eğitiminin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü birey okula başlamadan önce ailesinden, çevresinden ve medyadan öğrendiği şekilde konuşmaya başlamaktadır. Sistemli ve düzenli olmayan bu

öğrenmeler bireyin hatalarla dolu konuşmasına da sebep olmaktadır. Bu yüzden okullarda yapılmakta olan planlı ve sistemli konuşma eğitimi bireyin düzgün ve daha anlaşılır konuşmasına yardımcı olmaktadır.

Okula başlayan öğrenciler konuşma becerisine belli bir düzeyde sahip olduğu için derslerde genellikle konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere çok fazla yer verilmemektedir. Özellikle okullarda konuşma becerisini kazandırmada birinci derecede yükümlü olan Türkçe derslerinde konuşma eğitimi çoğu zaman ihmal edilmektedir (Doğan, 2009: 186). Oysaki 4-16 yaşları arasında bireye ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmezse, ileriki yaşlarda bu eğitimi alsa da başarılı olma olasılığı azalmaktadır (Yalçın, 2002: 144). Bu nedenle bireylere ilköğretimde verilen konuşma eğitiminin büyük bir önemi vardır.

Okulların ve üniversitelerin temel amaçlarından birisi bireye meslek kazandırmaktır (Tezcan, 1999). Fakat öğrencilerin gelecekte iş bulmasında mesleki bilgilerinin yanı sıra konuşma becerilerinin, iletişim becerilerinin de önemli bir etkisi vardır. İş sahipleri, patronlar çalışacak eleman ararken bireylerin yazma becerilerinden ziyade etkili ve güzel konuşma becerisine sahip olmasını istemektedirler (Palmer, 2011). Özellikle ortaöğretim ve üniversite mezunları iş hayatına atıldıklarında elde ettikleri diplomalarıyla değil, diksiyonlarının düzgün olması ve insanlarla iletişimindeki başarılarıyla kabul görmektedir (Saraç, 2006: 112).

Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar ya konuşma becerisinin geliştirilmesine ya da değerlendirilmesine yönelik (Şimşek, 2004; Karabay, 2005; Özbay, 2005; Saraç, 2006; Sargın, 2006; Arhan, 2007; Temizyürek, 2007; Gökkaya, 2008; Dedeoğlu Orhun, 2009; Demir, 2009; Doğan, 2009; Temizkan, 2009; Karaarslan, 2010; Orhan, 2010; Yeşiltepe Sağlam, 2010; Sallabaş, 2011) ya da ilköğretim, ortaöğretim öğrencilerinin veya öğretmen adaylarının konuşma becerileriyle ilgili görüşlerini belirlemeye (Başaran, Erdem, 2009; Yelok, Sallabaş, 2009) yöneliktir. Oysaki etkili ve güzel konuşma bütün toplumu ilgilendiren önemli bir dil becerisidir. Her geçen gün iş dünyasında yaşanan hızlı değişimler ve kalkınmalar nitelikli personele ihtiyacı arttırmaktadır. Bu nedenle üniversitelerden mezun olan bireylerin etkili ve güzel konuşma becerisine sahip olması iş dünyasında başarıyı arttıracaktır. Lakin yapılan çalışmaların sadece üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla sınırlı tutulması, diğer meslek gruplarına yönelik yetiştirilen öğrencilerin bu beceriyi kazanmış olup olmamasının bir önemi olmadığı izlenimini yaratmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada sadece eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin değil diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin de konuşma becerilerine yönelik tutumları belirlenmek istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, çeşitli fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin ‘Konuşma Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği’nin ‘ilgi’ alt boyutuna yönelik tutumları nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin ‘Konuşma Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği’nin ‘gereklilik’ alt boyutuna yönelik tutumları nasıldır?

3. Üniversite öğrencilerinin 'ilgi' alt boyutuna yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin 'gereklilik' alt boyutuna yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin 'ilgi' alt boyutuna yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri fakülte değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin 'gereklilik' alt boyutuna yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri fakülte değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, var olan bir durum belirlenmeye çalışıldığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, "geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan" araştırma yöntemidir (Karasar, 2009: 77).

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören 534 öğrenci oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı olarak üniversitelerin farklı fakültelerinde uygulamalar yapılmıştır. Mümkün olduğunca fazla fakülte çeşidine ulaşılmaya çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları üniversiteler, fakülteler ve sayıları sunulmuştur:

Tablo 1. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteler, Fakülteler ve Sayıları

Üniversite	Fakülte	Öğrenci Sayısı
Karadeniz Teknik Üniversitesi	FenFakültesi	39
Karadeniz Teknik Üniversitesi	İletişimFakültesi	27
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu	51
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Tıp Fakültesi	61
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Fatih Eğitim Fakültesi	63
Atatürk Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi	64
Atatürk Üniversitesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	32
Atatürk Üniversitesi	Mühendislik Fakültesi	54
Atatürk Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	51
Atatürk Üniversitesi	İlahiyat Fakültesi	52
Atatürk Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	40
TOPLAM		534

Çalışmanın örneklemini oluşturan bu öğrencilerin % 60.5'i (323) bayan, % 39.5'i (211) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin güzel ve etkili konuşmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra iki farklı fakültede (eğitim fakültesi ve iletişim fakültesi) öğrenim gören öğrencilerden güzel ve etkili konuş-

mayla ilgili düşüncelerini, kendilerine verilen kâğıtlara düz yazı şeklinde yazmaları istenmiştir. Tarama sonucu ulaşılan kaynaklardan (Yelok, Sallabaş, 2009) ve öğrencilerin yazılarından hareketle araştırma için hazırlanan tutum ölçeğinin maddeleri oluşturulmuştur. Bu maddeler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde ve olumlu maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler 1-2-3-4-5 şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir.

Ölçme aracının geçerlilik çalışmasında kapsam ve yapı geçerliği üzerinde durulmuştur. Kapsam geçerliğini tespit edebilmek için ölçekte yer alan maddelerin sayısı ve nitelikçe yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla alanında uzman beş öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ölçeğin maddelerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, birbiriyile ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler (faktör, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010: 177). Analizde ilk olarak verilerin faktör analizine uygunluğu araştırılmıştır. Bunun bir göstergesi olan 0.000 düzeyinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.937 ve Barlett testi değeri 6.945 olarak bulunmuştur. Örneklemde elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi yapılmaktadır. Kaiser bulunan değerlerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70-0.60 arası vasat, 0.50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010: 50). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Barlett testi ile test edilmektedir. Barlett testi sonucu ne kadar yüksek ise manidar olma olasılığı o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2010: 51). Bu bakımdan hazırlanan ölçek hem KMO değeri hem de Barlett testi değeri bakımından uygundur.

Çalışmada maddelerin özdeğeri 1'den büyük olan 2 faktör altında toplanmıştır. Faktör ortak varyansları ise 0.330 ile 0.770 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri sırasıyla 32.084 ve 43.694'tür. İki faktörün tümü toplam varyansın % 65.778'ini açıklamaktadır. Ölçek taslağında yer alan toplam 29 maddenin 2 faktöre dağılımını görmek amacıyla temel bileşenler analizi ve Varimax tekniği ile döndürme işlemi yapılmıştır. Tablo 2'de dönüştürülmüş faktör matrisi verilmiştir. Çözümleme ve döndürme sonuçlarına göre birinci faktörde 23, ikinci faktörde 6 madde yer almıştır. Her bir boyut için adlandırma yapılmıştır.

29 maddeden oluşan 'Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilirliği SPSS 16.0 programı yardımıyla Cronbach-alfa kat sayısı hesaplanarak bulunmuştur. Cronbach α kat sayısı, ölçekteki maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür (Tavşancıl, 2010: 152). Ölçekte Cronbach-alfa 0.912 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu güvenilirlik sayısı eğitim ve sosyal bilgiler alanında güvenilirliği yüksek olan bir ölçek olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2005: 405).

Tablo 2. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Döndürülmüş Faktör Matrisi

1.Faktörü Oluşturan Maddeler	Faktör Yükleri	2. Faktörü Oluşturan Maddeler	Faktör Yükleri
12	.770	28	.633
14	.746	23	.579
8	.747	25	.467
11	.742	22	.455
6	.741	26	.444
9	.731	27	.424
16	.699		
2	.678		
15	.652		
1	.637		
7	.594		
4	.589		
3	.584		
17	.567		
5	.562		
13	.543		
18	.519		
29	.471		
10	.466		
21	.417		
20	.402		
19	.398		
24	.330		

Faktör analizi sonucunda oluşturulan boyutların isimleri, boyutlarda yer alan maddeler ve boyutların Cronbach-alfa değeri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlarda Yer Alan Maddeler ve Güvenirlilik Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Boyutta Yer Alan Maddeler	Cronbach-alfa
Boyut 1	İlgi	23 M1.M2.M3.M4.M5.M6.M7.M8.M9.M10.M11. M12.M13.M14.M15.M16.M17.M18.M19.M20. M24.M29.M21	0.916
Boyut 2	Gereklilik	6 M22.M23.M27.M28.M25.M26	0.747

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen puanlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında frekans (f), yüzde (%), bağımsız gruplar t Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin ‘Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği’ne verdikleri cevaplar, faktör yükleri dikkate alınarak sunulmuştur. Ölçeğin faktör analizi sonucunda iki boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. 23 maddeden oluşan birinci boyut “ilgi”, 6 maddeden oluşan ikinci boyut “gereklilik” olarak adlandırılmıştır. Bu bölümde bu boyutlara ait bulgular üzerinde durulmuştur.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin ‘İlgi’ Alt Boyutuna Yönelik Tutumlarının Frekans ve Yüzde Değerleri

Ölçek Maddeleri	Cevap Seçenekleri									
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Kararsızım		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
1. İstediklerimi tam olarak anlatamadığım için kendimi sözlü olarak ifade etmeyi sevmiyorum.	170	31.8	195	36.5	73	13.7	73	13.7	23	4.3
2. Daha samimi olduğum için kendimi sözlü olarak ifade etmeyi seviyorum.	174	32.6	236	44.2	64	12.0	54	10.1	6	1.1
3. Yanlış anlaşılacağımı düşündüğüm için konuşmayı sevmiyorum.	183	34.3	240	44.9	47	8.8	50	9.4	14	2.6
4. Konuşurken heyecanlandığım için kendimi sözlü olarak ifade etmekten hoşlanmıyorum.	145	27.2	208	39.0	59	11.0	93	17.4	29	5.4
5. Düşüncelerimizi ifade etmekte en etkili yolun sözlü anlatım olduğunu düşünüyorum.	188	35.2	213	39.9	75	14.0	50	9.4	8	1.5
6. Kendimi sözlü olarak ifade etmek beni rahatlatıyor.	143	26.8	254	47.6	77	14.4	53	9.9	7	1.3
7. Kendimi sözlü olarak ifade etmede yeterli olduğumu düşünmüyorum.	123	23.0	175	32.8	85	15.9	124	23.2	27	5.1
8. Kendimi sözlü olarak ifade etmekten hoşlanmıyorum.	170	31.8	227	42.5	54	10.1	66	12.4	17	3.2
9. Duygu ve düşüncelerimi sözlü olarak ifade etmekten hoşlanıyorum.	148	27.7	258	48.3	58	10.9	48	9.0	22	4.1
10. Güzel ve etkili konuşursam sosyal hayatta itibarımın artacağını düşünüyorum.	256	47.9	202	37.8	40	7.5	29	5.4	7	1.3

◆ **Bircan Eyüp**

11. Hata yapmaktan çekindiğim için sözlü anlatımdan hoşlanmıyorum.	150	28.1	239	44.8	60	11.2	72	13.5	13	2.4
12. Kendimi sözlü olarak ifade etmek bana güven veriyor.	176	33.0	236	44.2	73	13.7	40	7.5	9	1.7
13. Sözlü anlatım konulu tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım.	159	29.8	229	42.9	80	15.0	52	9.7	14	2.6
14. Kendimi sözlü olarak ifade etmek beni rahatsız ediyor.	198	37.1	231	43.3	49	9.2	41	7.7	15	2.8
15. Topluluk karşısında konuşmayı sevmiyorum.	127	23.8	162	30.3	111	20.8	95	17.8	39	7.3
16. Konuşurken kendimi daha özgür hissediyorum.	140	26.2	216	40.4	113	21.2	59	11.0	6	1.1
17. Güzel ve etkili konuşmayı seviyorum.	213	39.9	244	45.7	42	7.9	26	4.9	8	1.5
18. Kelime hazinem güzel ve etkili konuşabilmem için yeterli olduğunu düşünüyorum.	65	12.2	181	33.9	167	31.3	100	18.7	21	3.9
19. Kütüphanedeki sözlü anlatımla ilgili kitap ve yayınlar ilgimi çekiyor.	68	12.7	163	30.5	118	22.1	136	25.5	49	9.2
20. Boş vakitlerimde sözlü anlatımla ilgili ürünlerle ilgilenmekten zevk alıyorum.	52	9.7	146	27.3	127	23.8	149	27.9	60	11.2
24. Üniversiteye başladıktan sonra konuşma üslubuma daha fazla özen gösteriyorum.	161	30.1	249	46.6	44	8.2	60	11.2	20	3.7
29. Güzel ve etkili konuşmanın mesleki anlamda beni diğer meslektaşarımdan farklı kıldığını düşünüyorum.	246	46.1	198	37.1	52	9.7	30	5.6	8	1.5
21. Tanımadığım insanlarla konuşmak yerine yazılı iletişim kurmayı tercih ediyorum.	132	24.7	203	38.0	121	22.7	59	11	19	3.6

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin en çok olumlu tutum gösterdikleri madde “Güzel ve etkili konuşursam sosyal hayatta itibarımın artacağını düşünüyorum.” ifadesidir. Öğrencilerin % 85.7’i bu madde için olumlu tutum bildirirken % 6.7’si olumsuz tutum bildirmiştir. Öğrencilerin % 7.5’i ise kararsız kaldığını belirtmiştir. Öğrencilerin olumlu tutum gösterdikleri diğer önemli madde ise “Güzel ve etkili konuşmayı seviyorum.” maddesidir. Bu maddeye öğrencilerin % 85.6’sı olumlu %

6.4'ü olumsuz tutum sergilemiştir. Kararsız olan öğrenciler ise % 7.9 oranındadır. Bu maddeler doğrultusunda öğrencilerin olumlu tutum gösterdiği diğer önemli madde ise *"Güzel ve etkili konuşmanın mesleki anlamda beni diğer meslektaşlarımdan farklı kıldığını düşünüyorum."* maddesidir. Bu madde için öğrencilerin % 83.2'si olumlu tutum bildirirken % 7.1'i olumsuz tutum bildirmiştir. Öğrencilerin % 9.7'si ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin güzel ve etkili konuşmayı sevdiği ve güzel ve etkili konuşmanın hem sosyal hayatlarında hem de mesleki hayatlarında önemli olduğuna inandıklarını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin en az olumlu tutum gösterdikleri maddelerden biri *"Boş vakitlerimde sözlü anlatımla ilgili ürünlerle ilgilenmekten zevk alıyorum."* ifadesidir. Öğrencilerin % 37'si bu madde için olumlu, % 39.1'i olumsuz tutum bildirmiştir. Öğrencilerin % 23.8'i ise kararsız kalmıştır. Öğrencilerin en az olumlu tutum belirttikleri maddelerden biri de *"Kütüphanedeki sözlü anlatımla ilgili kitap ve yayınlar ilgimi çekiyor."* maddesidir. Bu maddeye öğrencilerin % 43.2'si olumlu, % 34.7'si olumsuz tutum belirtmiştir. Öğrencilerin % 22.1'i ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu maddelere verilen cevaplar, sözlü anlatıma yönelik ürünlerin üniversite öğrencilerinin ilgisini çekmediğini göstermektedir.

Üniversite öğrencileri sözlü anlatımla ilgili ürünlerle ilgilenmekten çok fazla hoşlanmasalar bile *"Sözlü anlatım konulu tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım."* maddesine % 72.7'si katılıyorum cevabını vermiştir. Bu maddeye % 12.3'ü katılmıyorum derken % 15'i kararsızım demiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sözlü anlatımla ilgili tartışma ortamlarından zevk almaktadır.

Öğrencilerin en az olumlu tutum sergiledikleri maddelerden biri de *"Kelime hazinemin güzel ve etkili konuşabilmem için yeterli olduğunu düşünüyorum."* maddesidir. Bu maddeye öğrencilerin % 46.1'i olumlu, %22.6'sı olumsuz tutum belirtmiştir. Öğrencilerin %31.3'ü ise kararsız kalmıştır. Bu sonuca bakıldığında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin hemen hemen yarısı güzel ve etkili konuşabilmeleri için kelime hazinelerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir.

"İstediklerimi tam olarak anlatamadığım için kendimi sözlü olarak ifade etmeyi sevmiyorum." maddesine üniversite öğrencilerinin % 68.3'ü katılırken % 18'i katılmamıştır. Öğrencilerin % 13.7'si ise kararsız kalmıştır. Öğrencilerin % 76.8'i ise *"Daha samimi olduğum için kendimi sözlü olarak ifade etmeyi seviyorum"* maddesine olumlu tutum belirtirken % 11.2'si olumsuz tutum belirtmiştir. % 12'si kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bu veriler, üniversite öğrencilerinin %76.8'inin daha samimi olduğu için kendilerini sözlü olarak ifade etmeyi sevdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin % 79.2'si *"Yanlış anlaşılacağıma düşündüğüm için konuşmayı sevmiyorum"* maddesine katılırken % 12'si katılmamıştır. Öğrencilerin sadece %12'sinin yanlış anlaşılacak diye konuşmayı sevmeme gibi bir tutuma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu maddeyle aynı doğrultuda olan *"Hata yapmaktan çekindiğim için sözlü anlatımdan hoşlanmıyorum."* maddesine ise öğrencilerin % 72.9'u katılırken % 15.9'u katılmadığını belirtmiştir. Bu iki maddeyle ilgili sonuçlar üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının hata yapmaktan korktuğu için konuşmayı sevmediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin % 54.1'i *"Topluluk karşısında konuşmayı sevmiyorum."* maddesine katılırken % 25.1'i katılmadığını belirtmiştir. % 20.8'i ise bu konuda kararsız kalmış-

tır. Bu maddeye verilen cevaplar öğrencilerin genel olarak topluluk karşısında konuşmaktan çekindiklerini göstermektedir. *"Konuşurken heyecanlandığım için kendimi sözlü olarak ifade etmekten hoşlanmıyorum."* maddesine öğrencilerin %66.2'si katılırken %22.8'si katılmamıştır. Öğrencilerin %11'i ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bu tutumu diğer maddelerde de görüldüğü üzere öz güven konusunda bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin %75.1'i *"Düşüncelerimizi ifade etmekte en etkili yolun sözlü anlatım olduğunu düşünüyorum."* maddesine katılırken %10.9'u katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %14'ü ise kararsız kalmıştır. Bu durum öğrencilerin düşünceleri en etkili ifade etme aracı olarak sözlü anlatımı tercih ettiklerini göstermektedir. Fakat *"Kendimi sözlü olarak ifade etmede yeterli olduğumu düşünmüyorum."* maddesine öğrencilerin %55'8'i katılıyorum derken %28.3'ü katılmıyorum demiştir. Öğrencilerin %15.9'u ise kararsız kalmıştır. Bu maddelere verilen cevaplar öğrencilerin düşüncelerini ifade etmede en etkili yol olarak sözlü anlatımı görseler bile bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini göstermektedir.

Öğrenciler *"Duygu ve düşüncelerimi sözlü olarak ifade etmekten hoşlanıyorum."* maddesine %76 olumlu, %13.1 olumsuz tutum belirtmiştir. Öğrencilerin %10.9'u kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu durumda öğrenciler, kendilerini sözlü ifade etmede yeterli görmese bile duygu ve düşüncelerini sözlü ifade etmekten hoşlandıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin % 80.4'ü *"Kendimi sözlü olarak ifade etmek beni rahatsız ediyor."* maddesine katılırken % 10.5'i katılmamıştır. *"Kendimi sözlü olarak ifade etmekten hoşlanmıyorum."* maddesine de öğrencilerin % 74.3'ü katılıyorum derken % 15.6'sı katılmıyorum demiştir. Bu üç madde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü anlatmaktan hoşlanmalarına rağmen yine de birtakım huzursuzluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrenciler *"Kendimi sözlü olarak ifade etmek beni rahatlatıyor."* maddesine % 74.4 oranında katılırken % 11.2 oranında katılmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin % 66.6'sı *"Konuşurken kendimi daha özgür hissediyorum."* maddesine katıldığını belirtirken % 12.1'i katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin *"Kendimi sözlü olarak ifade etmek bana güven veriyor."* maddesi için de % 77.2'si olumlu tutum bildirirken % 9.2 olumsuz tutum bildirmiştir. Bu üç madde ile ilgili sonuçlar üniversite öğrencilerinin kendilerini sözlü olarak ifade ettiklerinde rahatladıklarını, kendilerini özgür hissettiklerini ve bu durumdan dolayı güven duyduklarını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin % 62.7'si *"Tanımadığım insanlarla konuşmak yerine yazılı iletişim kurmayı tercih ediyorum."* maddesine katılıyorum cevabını verirken % 14.6'sı katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin % 22.7'si ise kararsız kalmıştır. Bu durum öğrencilerin çoğunluğunun tanımadıkları insanlarla sözel iletişim yerine yazılı iletişim kurmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

"Üniversiteye başladıktan sonra konuşma üslubuma daha fazla özen gösteriyorum." maddesine üniversite öğrencilerinin % 76.7'si katıldığını, % 14.9'u katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 8.2'si ise kararsız kaldığını belirtmiştir. Bu veri öğrencilerin üniversiteye başladıktan sonra konuşma üsluplarına daha fazla özen gösterdiklerini, çevrelerinden daha olumlu tepkiler beklediklerini ve kendilerini geliştirmeye daha istekli olduklarını göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda üniversite öğrencilerinin konuşma becerisinin 'gereklilik' alt boyutuna ilişkin tutumlarının frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Gereklilik Alt Boyutuna Yönelik Tutumlarının Frekans ve Yüzde Değerleri

Ölçek Maddeleri	Cevap Seçenekleri									
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Kararsızım		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
22. Fakülte ders programlarında sözlü anlatımla ilgili derslere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	187	35	232	43.4	49	9.2	46	8.6	20	3.7
23. Güzel ve etkili konuşmak için diksiyon kurslarının yararlı olduğunu düşünüyorum.	156	29.2	215	40.3	109	20.4	40	7.5	14	2.6
27. Kitap okumanın güzel ve etkili konuşmada yararlı olduğunu düşünüyorum.	320	59.9	176	33	23	4.3	9	1.7	6	1.1
28. Güzel ve etkili konuşmak için kursa gitmeyi istiyorum.	124	23.2	183	34.3	123	23	70	13.1	34	6.4
30. Güzel ve etkili konuşmada ses tonunun önemli olduğunu düşünüyorum.	299	56	190	35.6	27	5.1	13	2.4	5	0.9
33. Güzel ve etkili konuşmada jest ve mimiklerin önemli olduğunu düşünüyorum.	336	62.9	167	31.3	15	2.8	9	1.7	7	1.3

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde "Fakülte ders programlarında sözlü anlatımla ilgili derslere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum." maddesine öğrencilerin % 78.4'ü katıldığını, % 12.3'ü katılmadığını bildirmiştir. Bu durum üniversite öğrencilerinin sözlü anlatımın önemine inandıklarını ve bu yüzden fakülte programlarında sözlü anlatımla ilgili derslere yer verilmesini istediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin % 65.9'u "Güzel ve etkili konuşmak için diksiyon kurslarının yararlı olduğunu düşünüyorum." maddesine katılırken % 10.1'i katılmamıştır. "Güzel ve etkili konuşmak için kursa gitmeyi istiyorum." maddesine ise öğrencilerin % 67.5'i katılıyorum derken % 19.5'i katılmıyorum demiştir. % 23'ü ise kararsız kaldığını bildirmiştir. Bu iki maddeye bakıldığında üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun güzel ve etkili konuşmada diksiyon kurslarının yararlı olduğunu düşündüğü ve bu nedenle kursa gitmek istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin % 92.7'si "Kitap okumanın güzel ve etkili konuşmada yararlı olduğunu düşünüyorum." maddesine katılıyorum derken % 2.8'i katılmıyorum demiştir. Bu bakımdan araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının, kitap okumanın güzel ve etkili konuşmada yararlı olduğuna inandığı ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciler "Güzel ve etkili konuşmada ses tonunun önemli olduğunu düşünüyorum." maddesine % 91.6 oranında katılırken % 3.4 oranında katılmamışlardır. "Güzel

ve etkili konuşmada jest ve mimiklerin önemli olduğunu düşünüyorum.” maddesi için de öğrencilerin % 94.2’si katılıyorum derken % 3’ü katılmıyorum demiştir. Bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin hemen hemen tamamının güzel ve etkili konuşmada ses tonu ile jest ve mimiklerin çok önemli olduğuna inandığını göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 6’da konuşma becerilerine yönelik tutum ölçeğinin iki boyutunun üniversite öğrencilerinin cinsiyetiyle ilişkisine yönelik bağımsız gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Kadın (N=323)		Erkek (N=211)		Sd	t	p
	X	S	X	S			
İlgi	86.767	13.9	87.492	15.1	532	-.567	.571
Gereklilik	25.068	3.43	24.469	4.11	532	1.819	.002*

* p < 0.05

Tablo 6’da görüldüğü üzere ölçeğin birinci alt boyutu olan ‘ilgi’ye yönelik tutum puan ortalamaları kızlar için 86.767, erkekler için 87.492’dir. Bu boyut için tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir t(532)= -0.567, p>.01.

Konuşma becerilerine yönelik tutum ölçeğinin ‘gereklilik’ alt boyutuna yönelik tutum puan ortalamaları kızlar için 25.068, erkekler için 24.469’dur. Bu boyut için tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir t(532)= 1.819, p<0.002.

Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrenim görülen fakültenin ‘Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği’nin ‘ilgi’ alt boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. İlgi Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyut	Fakülte	n	X	ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İlgi	FF	39	84.76	17.13	Gruplar Arası	15059.822	10	1505.982	8.195	.000
	İF	27	94.03	11.05						
	BESYO	51	89.47	14.78						
	EF (Eğitim)	63	81.15	13.13						
	TF	61	84.06	12.78	Gruplar İçi	96115.603	523	183.777		
	SBF	64	85.62	11.45						
	GSF	32	100.04	12.24						
	MF	54	84.16	13.09						
	İİBF	51	88.74	15.13	TOPLAM	111175.425	533			
	İF (İlahiyat)	52	84.51	14.13						
EF	40	89.02	13.10							
Levene=1.255		p=.253								

Tablo 7 incelendiğinde öğrenim gördüğü fakülte değişkenine göre konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin ilgi alt boyutunda öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=.000$). İstek boyutunda Güzel Sanatlar ($X=100.04$) ve İletişim Fakültelerinde ($X=94.03$) öğrenim gören öğrenciler diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla olumlu tutum göstermişlerdir. Bu fakültelerden sonra en çok olumlu tutuma sahip öğrenciler Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda ($X=89.47$) ve Edebiyat Fakültesinde ($X=89.02$) öğrenim gören öğrenciler olmuştur. En az olumlu tutuma ise Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ($X=81.15$) sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen fakültenin 'Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin 'Gereklilik' alt boyutu üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Gereklilik Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Fakülte	n	X	ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	
İLGİ	FF	39	24.84	4.58	Gruplar Arası	967.510	10	96.751	7.863	.000	
	İF	27	26.37	2.37							
	BESYO	51	24.96	3.35							
	EF (Eğitim)	63	25.55	2.98							
	TF	61	22.60	3.65	Gruplar İçi	6435.321	523	12.305	7.863	.000	
	SBF	64	23.84	3.20							
	GSF	32	28.75	2.77							
	MF	54	24.68	3.66							
	İİBF	51	24.84	3.70	TOPLAM	7402.831	533				
	İF (İlahiyat)	52	24.38	3.94							
EF	40	25.07	3.56								
Levene=2.002		p=.031									

Tablo 8 incelendiğinde öğrenim gördüğü fakülte değişkenine göre konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin gereklilik alt boyutunda öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=.000$). 'Gereklilik' alt boyutunda Güzel Sanatlar Fakültesinde ($X=28.75$) ve İletişim Fakültesinde ($X=26.37$) öğrenim gören öğrenciler diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere oranla daha olumlu tutum göstermişlerdir. Bu fakülteleri Eğitim Fakültesi ($X=25.55$) ve Edebiyat Fakültesi ($X=25.07$) öğrencileri izlemektedir. 'Gereklilik' alt boyutunda en az olumlu tutumu ise Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ($X=22.60$) ve Sağlık Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ($X=23.84$) göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan 'Konuşma Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği' Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulguların sonuçlarına bakıldığında üniversitede öğrenim gören öğrenciler, 'Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin 'ilgi' alt boyutunda en olumlu tutumu "*Güzel ve etkili konuşursam sosyal hayatta itibarımın artacağını düşünüyorum.*" ifadesi için belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde "*Güzel ve etkili konuşmanın mesleki anlamda beni diğer meslektaşlarımdan farklı kıldığını düşünüyorum.*" maddesi

için de öğrencilerin büyük bir kısmının olumlu tutuma sahip olması üniversite öğrencilerinin gerek toplumsal gerekse mesleki yaşamda güzel ve etkili konuşmanın önemli olduğuna inandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin, farklı bölümlerde öğrenim görseler dahi konuşmanın onlar için gerekli ve vazgeçilmez bir unsur olduğunu düşündükleri söylenebilir. Özellikle günümüz iş dünyasında kalitenin artmasıyla birlikte nitelikli elemanlara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. İstenilen nitelikler arasında güzel ve etkili konuşma becerisine sahip olmak önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin de bu durumun farkında olduğu elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Benzer şekilde sosyal hayat içerisinde de güzel ve etkili konuşmanın kendilerine itibar kazandıracağına inandıkları ortaya çıkmıştır.

‘İlgi’ alt boyutundaki “Güzel ve etkili konuşmayı seviyorum.” ifadesi için öğrencilerin önemli bir kısmı olumlu yönde cevap vermiştir. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin güzel ve etkili konuşmayı önemsedikleri ve sevdikleri anlaşılacakla birlikte bireysel gelişimleri açısından da böyle düşünmeleri olumlu bir sonuçtur. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmının kendilerini sözlü ifade ettiklerinde rahatladıkları, duygu ve düşüncelerini sözlü ifade etmekten hoşlandıkları, kendilerini sözlü ifade etmekten dolayı güven duydukları ve konuşurken kendilerini özgür hissettikleri tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin güzel ve etkili konuşmayı sevmelerine ve önemsemelerine rağmen sözlü anlatımla ilgili basılı ürünlere ya da yayınlara ilgi duymadıkları ortaya çıkmıştır. Fakat öğrencilerin önemli bir kısmı (% 72) sözlü anlatımla ilgili tartışmalardan zevk aldıklarını belirtmiştir. Bu durum üniversite öğrencilerinin fikirlerini paylaşmaktan ve fikir alışverişinde bulunmaktan hoşlandıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Güzel ve etkili konuşmada en önemli etkenlerden birisi de kişinin kendine olan güvenidir. Öz güven sorunu yaşayan bireyler kendilerini ifade etmede çoğu zaman sıkıntı yaşar. Yapılan çalışmada dikkat çeken önemli sonuçlardan birisi de üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının konuşma becerisi konusunda yeterince öz güvene sahip olmadığıdır. Öğrenciler yanlış anlaşılmaktan korktukları için, konuşurken heyecanlandıkları için ve hata yapmaktan çekindikleri için sözlü anlatıma karşı olumsuz tutuma sahiptirler. Öğrencilerin hemen hemen yarısının da topluluk karşısında konuşmayı sevmediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin büyük bir kısmının çekingenlik, öz güven eksikliği gibi sebeplerden dolayı konuşmaktan korktuğu belirlenmiştir.

Sosyal yaşam içerisinde bireyler değişik ortamlara girdikçe farklı davranışlar kazanmaya başlar. Bu bakımdan üniversite de bireylerin çeşitli davranışları kazanmasında etkili bir kurumdur. Çalışmada öğrencilerin üniversiteye başladıktan sonra konuşma üsluplarına daha fazla özen gösterdiği ortaya çıkmıştır. Üniversitenin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede, üsluplarına daha fazla özen göstermede önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Kişinin güzel ve etkili konuşabilmesi için kelime hazinesinin zengin olması gerekir. Çalışmada, öğrencilerin % 46.1’i güzel ve etkili konuşabilmek için kelime hazinelerinin yeterli bulurken diğer öğrencilerin kelime hazinelerini yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun ilk ve ortaöğretim sürecinde kelime hazinelerini zenginleştiremedikleri ve bu durumun güzel ve etkili konuşabilmelerine engel olduğunu göstermektedir. Ayrıca üniversite öğrencileri güzel ve etkili konuşmada kitap okumanın, ses tonunun ve jest ve mimiklerin önemli olduğuna inanmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin çoğunluğu fakülte ders programlarında sözlü anlatımla ilgili derslere yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Görülüyor ki üniversitede hangi fakülte olursa olsun öğrenciler güzel ve etkili konuşmaya yönelik derslere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle de ders programlarında bu tür derslere yer verilmesini istemektedirler.

Öğrenciler genel olarak diksiyon kurslarının güzel ve etkili konuşmada yararlı olduğunu düşünmektedir. Öyle ki öğrencilerin % 67.5'i güzel ve etkili konuşabilmek için kursa gitmeyi düşünmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin bu konudaki duyarlılığını göstermesi açısından önemli olmakla birlikte bu konudaki eksikliklerini kapatmaya ihtiyaç duyduklarını da göstermektedir.

Cinsiyet açısından bakıldığında 'ilgi' alt boyutunda bayan ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat 'gereklilik' alt boyutunda bayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler açısından bakıldığında 'ilgi' ve 'gereklilik' alt boyutlarının her ikisinde de Güzel Sanatlar ve İletişim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Fakat 'ilgi' alt boyutunda Eğitim Fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine oranla daha az olumlu tutuma sahip olması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Özellikle öğretmenlik eğitiminde üzerinde durulması gereken konulardan biri olan konuşma becerisine yönelik öğretmen adaylarının diğer fakülte öğrencilerine oranla yeterli derecede olumlu tutuma sahip olmaması eğitim fakültelerinde bu konuda bir eksikliğin olduğuna işaret etmektedir. Yelok ve Sallabaş (2009)'da yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının fakültelerinde verilen Sözlü Anlatım dersine karşı genel olarak olumlu tutum sergilediklerini fakat bu derse karşı olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarının da azımsanmayacak kadar çok olduklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan Eğitim Fakültelerinde verilen Sözlü Anlatım dersinin içeriğinin zenginleştirilmesinin gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

Üniversiteler, öğrencilerinin bu konuda kendilerini geliştirebilmeleri için fakülte programlarına sözlü anlatıma yönelik derslere yer vermelidir. Özellikle bu derslerde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri uygulamalara daha fazla yer ayrılmalıdır. Ayrıca etkili ve güzel konuşma konusunda ün kazanmış uzman kişiler üniversitelere davet edilerek öğrencilerin dikkatleri bu konuya çekilmelidir.

Bu çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öz güven eksikliklerinin konuşma becerilerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailede ve ilk ve ortaöğretim sürecinde bu eksikliğini giderememiş bireylerin belli bir yaşta sonra bu eksikliği gidermeleri zor olsa da verilecek olan çeşitli psikolojik desteklerle öğrencilerin öz güvenlerini kazanmaları sağlanabilir. Bu nedenle üniversitelerde öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunacak psikolojik danışmanlık uygulamalarına veya bu tür kurslara yer verilmelidir.

Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanma konusunda kendilerini yetersiz bulmalarındaki en önemli sebeplerden biri de ilk ve ortaöğretim sürecinde bu beceriyi yeterince kazanmamış olmalarıdır. Bu nedenle ilk ve ortaöğretim sürecinde özellikle Sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer vermelidir. Eğitim fakültelerinde de öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin titizlikle takip edilip geliştirilmesine önem verilmelidir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2009). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Arhan, S. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Başaran, M., Erdem, İ. (2009). “Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 17/3, ss. 743-754.
- Bayraktar, N. (2006). **Dil Bilimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Calp, M. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Carnegie, D. (1995). **Etkili Konuşmanın Çabuk ve Kolay Yolu**, Mert Yayıncılık, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik**, Pegem Akademi, Ankara.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2009). İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Demir, T. (2010). “Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18/2, ss. 415-430.
- Doğan, Y. (2009). “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7/1, ss. 185-204.
- Ergin, M. (2000). **Türk Dil Bilgisi**, Bayrak Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Gökkaya, H. (2008). Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2005). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara.
- Karaarslan, F. (2010). Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- Karabay, A. (2005). Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Orhan, S. (2010). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Önen, A. (2004). **Türkçeyi Türkçe Konuşmak**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Özbay, M. (2005). “Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi”, **Millî Eğitim**, 33/168, ss.116-125.
- Palmer, E. (2011). Speaking Well. Independent Scholl, 70/3, ss. 88-96.
- Sallabaş, M.E. (2011). Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

- Saraç, C. (2006). "Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi", **Millî Eğitim**, 169, ss. 106-118.
- Sargın, M. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi
Muğla İli Örneği, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.
- Şimşek, H. A. (2004). İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Tavşancıl, E. (2010). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). "Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6/12, ss. 90-112.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). **Konuşma Eğitimi**, Öncü Kitap, Ankara.
- Temizyürek, F. (2007). "İlköğretim İkinci Kademe Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 40/2, ss. 113-131.
- Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yelok, V. S., Sallabaş, M.E. (2009). "Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7/13, ss. 581-606.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). **Türkçe Öğretimi**, (Ed. Cemal Yıldız), Pegem Akademi, Ankara.

THE ATTITUDES OF UNIVERSITY STUDENTS TOWARDS USING SPEAKING SKILLS

Bircan EYÜP*

Abstract

The aim of this study is to determine attitudes of university students towards using speaking skills. Survey method is used in the study. The sample of the study consists of 534 students studying at several faculties of Karadeniz Technical University (Faculties of Education, Communication, Sciences, Medicine and School of Physical Education and Sport) and Atatürk University (Faculties of Theology, Economics and Administrative Sciences, Engineering, Health Sciences, Literature and Fine Arts). "The Scale of The Attitudes Towards Speaking Skills" and "Demographic Data Form" were used as data gathering tools. The data were analyzed with SPSS 16.0. Frequency, percentage, independent t test and ANOVA techniques were used in analysis of the data. Results show that university students have positive attitudes towards speaking skills in general. It was not found a significant difference between female and male students' "interest" sub-factor scores, on the other hand male students' scores were higher than female students' significantly in the "requirement" sub-factor. Students from Faculties of Fine Arts and Communication have higher points than other students'.

Key Words: University Students, speaking skill, attitude

* Research Assist.; KTU, Fatih Faculty of Education, Turkish Language Teaching

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN YETİŞKİNLERE UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ

Metin ELKATMIŞ*

Özet

Bu çalışma yetişkinlere yönelik uygulanmakta olan ses temelli cümle yöntemine (STCY) ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda verilerin toplanmasında yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma 2010–2011 öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı üçüncü sınıf öğrencilerinden, yetişkinlere okuma yazma öğretimini gerçekleştiren 28 katılımcı ile yapılmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcılar, STCY'nin yetişkinlere okuma yazma öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğunu, öğrenme sürecinde sınırlı kolaylıklar sağlamasına karşın pek çokta zorlukları beraberinde getirdiğini, kalıcı öğrenmeyi ve öğrenme hızını pozitif yönde etkilediği şeklinde görüş ortaya koymuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin eğitimi, yetişkinlere okuma yazma eğitimi, eğitim programı, sınıf öğretmeni adayı

Giriş

Okuryazarlık kavramı insanlık tarihiyle birlikte başlayan en eski ve temel öğrenme alanını oluşturmaktadır. Tarihsel başlangıcı itibariyle belli bir ekonomik seviyenin üzerindeki kitlelerin ayırıcı vasfı olmasına karşın bugünün dünyasında hem anayasal hem de temel bir insan hakkı olarak hüküm sürmektedir. Bu yönüyle genelde dünyanın özelde ise Türkiye'nin öncelikli gündem maddelerinden birini teşkil etmektedir. Şehirleşme, küreselleşme, bilimsel ve teknolojik ilerleme gibi pek çok olgu modern insanın yaşam koşullarını da derinden etkilemiştir. Bu hızlı değişimi anlama, uyum sağlama ve yan etkilerinden korunabilme bilgiyi bilmekle mümkündür. Bilginin giriş kapısı ise okuryazarlık formasyonu ile aralanır. Bu anlamda okuryazarlık donanımı insan için hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır.

“Okumak ve yazmak” ilk anlamı ile yazı sembollerini kullanmak ve yine aynı yazı sembolleriyle oluşturulan anlamı çözmek (Altun, 2005) olarak tarif edilmektedir. Bu yönüyle semboller birer kod, anlama ise bu kodları çözme işi ve becerisi olmaktadır. Kelimenin bu anlamı okuma yazmanında ilk ve temel yönünü teşkil etmektedir. Ancak değişen hayat şartları okuma ve yazmaya da bu ilk anlamın dışında, yeni anlamlar ve boyutlar eklemiştir. 21. yüzyılın insanı sadece adını soyadını yazan, imzasını atan, telefon, televizyon, bilgisayar gibi günlük yaşamın bir parçası olan

* Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

unsurları açık kapatma becerisinden daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır. Altun'a (2005) göre, okuryazarlık kavramı tekil değil, çoğul olguları kapsar hale gelmiştir. Okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve siyasal okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık türleri ile birlikte kullanılır olmuştur. Böyle bakıldığında, okuryazarlık, yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırmanın üzerinde gelişen daha üst düzey düşünce ve beceri etkinliklerini içermektedir. Ancak Türkiye'de halen okuryazarlık denilince temel okuma ve yazma becerisi olarak anlaşılmaktadır (Aşıcı, 2009). Bu yaklaşım kavramın kullanımı ve işlevi konusundaki bilgi ve bilincin henüz yeterli düzeyde olmadığı bir göstergesi olarak durmaktadır. Kaldı ki okuma sadece sembolleri tanıma ve anlama becerisi değildir. Bu yapılan işin sadece mekanik kısmını tarif eder. Bunun ötesi ise kuşkusuz yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektirir. Freire (2000) ise bununda tek başına yeterli olmadığını bir adım ilerisi olarak gördüğü eleştirel okuryazarlıktan yani hem sözcükleri hem de dünyayı okuma becerisinden bahseder. Dolayısıyla okuma son derece kompleks, karmaşık ve süreç isteyen özel bir beceridir diyebiliriz.

Okuryazarlık başta kişinin kendisini bilmesini, yeteneklerini geliştirmesini, hayatı okuması ve yakalamasını sağlayan temel bir beceridir. Kişisel olduğu kadar toplumsal açıdan da pek çok yararından bahsedilebilir. Toplumun ekonomik, kültürel ve siyasal gelişimine de doğrudan katkıda bulunmaktadır. Birçok ülkede yapılmış araştırmalar, okuryazarlık ve eğitimin ülkelerin ekonomik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. (Arnove ve Graff, 1987; Aktaran Durgunoğlu ve Öney, 1997). Birey olarak hayatın önünde sürüklenmeden hayata kendimiz olarak yön verebilmek öncelikle okuryazarlık formasyonu ile mümkündür. Yine aktif bireyler olarak demokratik tutum ve davranışlar geliştirmek böylece demokratik bir toplum yapısının inşasına katkıda bulunmak yine okuryazarlıkla elde edilecek bir iştir.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren okuma yazma, tarım, sağlık, ev ekonomisi ve vatandaşlık konularında geniş halk kesimlerini hedef alan pek çok program ve kampanyalar düzenlenmiş ve halende düzenlenmektedir. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması, eğitimin anayasal güvenceye alınmasına karşın okuryazarlık halen Türkiye'nin önemli bir sorunu olarak durmaktadır. Bu sadece Türkiye'nin de değil dünyanın da üstesinden gelemediği temel bir problemdir. Başta Amerika olmak üzere Kanada, İngiltere ve Fransa gibi pek çok gelişmiş ülkede okumaz yazmazlığın kıskacıdadır (Güneş, 1997: 29). Schlechty'e göre bugün Amerikalıların günlük hayat ve iş konularında temel okuma becerilerinin ötesinde bir okuma gerçekleştiremediklerini ifade eder. Ona göre harfleri sökme anlamında cahillik yok edilmiştir ama daha yeni ve yüksek standartlar gerektiren fonksiyonel okuryazarlığa toplumun yarısı ulaşamamıştır. Bu durum okuma yazma öğretiminde nitelik sorununu da akla getirmektedir. Başka bir ifadeyle yürütülen programların başarısı ve etkililiği hakkında da ipucu vermektedir.

Türkiye'de okuma yazma bilmeyen vatandaşların okuryazar duruma getirilmesi ve onlara diploma sağlanması ile ilgili uygulamalar yasal zemine oturtulmuş ve devletin görev ve sorumlulukları olarak tanımlanmıştır (Kanun No. 2841). Devlet bu sorumluluğunu yaygın eğitim kurumlarında okuma yazma programları açarak yerine getirmektedir. Halk eğitim merkezleri bünyesinde yürütülen bu çalışmalar, "Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı" olarak iki temel

kademedeki oluşmaktadır. I. Kademe okuma yazma becerisi üzerinde yoğunlaşılırken, II. Kademe ilköğretimin dördüncü ve beşinci sınıfına denk eğitim hedeflenmektedir.

MEB'nin (2009) I. kademe yetişkin okuma yazma programı, katılımcıların Türkçe okuma ve yazmasına imkan sağlamak, onları iyi vatandaşlar yapmak, günlük yaşam becerileri ile matematik becerileri konusundaki kapasitelerini geliştirmek amacıyla yöneliktir. Buna göre "Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı"nın amaçları dört başlık altında toplanabilir:

1. Okuma yazma bilmeyen yetişkinlere işlevsel okuma yazma becerisi kazandırma.
2. İlköğretimin ilk beş sınıfına denk eğitim verme.
3. Yetişkinlerin yaşam kalitesini yükseltebilecek bilgi, beceri ve tutum kazandırma.
4. Yetişkinlerin hayat boyu öğrenme fikrini edinmelerini sağlama (MEB, 2009).

İlköğretimde olduğu gibi yetişkinlere yönelik okuma yazma programlarında da uzun yıllar "cümle yöntemi" esas teşkil etmiştir. 2005-2006 yılında ilk kez ilköğretim okullarında "ses telli cümle yönteminin" uygulanmaya başlamasıyla birlikte yetişkin okuma-yazma programları da 2007 yılından itibaren aynı yöntemle yeniden düzenlenmiştir. Programın hazırlanmasında yetişkin eğitimi ilkeleri ve yetişkin eğitiminin örgün eğitimden ayrılan yanları gibi bazı androgojik verilerin dikkate alındığı özellikle belirtilmektedir. Bu yaklaşımla çocuk ve yetişkinin okuma yazmayı öğrenmesinin aynı olmadığı, aralarındaki farkın görülmesi adına olumlu bir gelişmedir. Kaldı ki II. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda, yetişkinlere yönelik okuma yazma öğretim çalışmalarında yetişkinlere uygun program, içerik ve yöntemlerin kullanılmasına dikkat edilmesi gerektiği özellikle vurgulanan bir husustur. Hatta bazı uluslararası toplantılarda, yetişkinlere yönelik program, yöntem ve uygun materyal hazırlamadan okuma-yazma kampanyalarının başlatılmaması gerektiği önemle dile getirilmiştir (Güneş, 1997). Ne var ki okuma yazma öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların tamamına yakını ilköğretim çağı çocuklarına yönelik olduğu da bilinen bir gerçektir. Ayrıca yetişkinlere okuma yazma öğretimi konusu bir uzmanlık alanı olarak görülmemiş, alan bilgisine bağlı olarak sınıf öğretmenlerine ya da gönüllülere yüklenmiştir.

Buna karşın program 2005 yılı temel eğitim reformu ilkelerine bağlı kalarak bir dizi yenilikleri de içermektedir. Bunlar;

1. Davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşıma
2. Pedagoji yerine andragojik ilkelerden yararlanılmasına
3. Cümle yöntemi yerine fonetik farkındalığı esas alan ses temelli cümle yöntemi anlayışına
4. Bütünden parçaya olgusunu parçadan bütüne çevirerek bireşim yöntemine
5. Mekaniksel okuryazarlık anlayışından işlevsel okuryazarlık anlayışına

◆ Metin Elkatmış

6. Eğik yazı yerine dik temel yazı kullanımına
7. Sesleri işlekliliğine göre sistematik bir gruplama anlayışına
8. Öğretmen merkezli değil öğrenen merkezli bir anlayışla desenlendiği söylenebilir.

Özetle söylemek gerekirse yetişkinlere yönelik hazırlanan ses temelli cümle yöntemi ilköğretim çağı için hazırlanan programın kopyası niteliğinde olup Sayılan'ında (2009: 49) belirttiği gibi karma ve eklektik bir öğretim söylemini içermektedir. Programın genel öğretim/öğrenme yaklaşımı Nohl ve Sayılan'ın (2004) bir önceki programa getirdikleri, doğru okuma ve yazma davranışlarına odaklanan anlayıştan kurutulamamıştır. Var olan değişiklikler ise şekilsel olup doğrudan yetişkinlerin öğrenme süreçlerini ve özelliklerini tam olarak yansıtmaktan uzaktır. İlköğretim programından ayrılan yanları ise üç maddeden öteye geçmemektedir. Bunlar ise ses gruplarının diziliş ve öğretim sırası ile eğik yazı yerine dik temel yazının tercih edilmesidir. Üçüncüsü ise pedagoji yerine andragoji ilkelerinin gündeme gelmiş olmasıdır. Ancak kazanımlar bu ilkeler çerçevesinde oluşturulmuş olsa da belli sınırlılıkları da içermektedir.

Türkiye de yetişkin eğitimi üzerine yapılan çalışmalarında oldukça sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir. Yetişkin eğitiminin önemli çalışma alanlarından biri olan okur-yazarlık konusunda ise yapılan araştırmaların, okuma-yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, okuma-yazma kurslarına katılanların görüşleri, kurslarda görev alan öğretmenlerin sorunları, okumaz-yazmazlığın kadınlar üzerine etkileri gibi konulara yöneldiği görülmektedir (Yıldız, 2004). Bu araştırmada ise, yetişkinler için 2007 yılından itibaren uygulanmakta olan "ses temelli cümle yönteminin" kullanılması hakkındaki görüşleri belirlemek ve yetişkinlerin okuma-yazma eğitimine yönelik bazı önerilerde bulunma ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Halk Eğitimi Merkezlerince yürütölen "Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı"nı (I. kademe) uygulayan sınıf öğretmenleri adaylarının programın uygulanmasına ilişkin düşünceleri nelerdir? Sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Yetişkinler için uygulanan okuma yazma programı hakkında genel eğilimi ortaya koyması bakımından çalışma önemli görölmektedir.

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni adaylarının ses temelli cümle yönteminin yetişkinlere yönelik uygulanmasına ilişkin düşünceleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Yetişkinlere yönelik okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. STCY'nin yetişkinlerin okuma-yazma öğretimine sağladığı yarar hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. STCY'nin yetişkinlere yönelik uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

4. STCY ile gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimi programının yetişkinlerin işlevsel okur-yazarlıklarına etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. STCY ile gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimi programının yetişkinlerin kalıcı okuma-yazma öğrenimi sağlamadaki başarısı hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
6. STCY'nin yetişkinlerin okuma ve yazmayı öğrenme hızına etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
7. Dik temel yazı öğretiminin yetişkinlerin okuma ve yazma becerilerine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Kırıkkale üniversitesi sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin yetişkinlere okuma yazma kurslarında kullandıkları ses temelli cümle yöntemi hakkındaki görüşlerini tespit etmeye yönelik olduğu için, tarama modelindedir. Karasar (2000) tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Punch'a (2005) göre nitel çalışmada görüşme, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde yapılabilir. Bu çalışmada görüşmecilerin konuya ilişkin vermek istedikleri bilgiler sınırlandırılmadığı için yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar, 2010–2011 öğretim yılında, Kırıkkale üniversitesi sınıf öğretmenliği ana bilim dalı üçüncü sınıf öğrencilerinden yetişkinlere okuma yazma kurslarına katılmış olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak "28" sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, görüşme yolu ile 2010–2011 öğretim yılının II. döneminde toplanmıştır. Bu çalışmada görüşmelerin yapılmasında görüşme formu yaklaşımı seçilmiştir. Patton (1987)'a göre görüşme, "Sohbet tarzı", "Görüşme formu yaklaşımı" ve "Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı" olmak üzere üç türde yapılabilir. Bunlardan görüşme formu yaklaşımı, incelenen konular ve sorulardan oluşmuş bir listeye yapılıdır. Bu yaklaşımda görüşme formu, benzer konularda görüşmecilerden aynı tür bilgiler alınması amacıyla göre hazırlanır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırma için, araştırmacılar tarafından, yapılandırılmamış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formun geçerliliği için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorularının geçerliliği için ayrıca çalışma grubu dışından 5 sınıf öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Soru sayısı az ve anlaşılır olduğu için bu sayı yeterli bulunmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme soruları katılımcılara

sunulmuştur. Açık uçlu sorular yardımıyla toplanan verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım & Şimşek'e (2005) göre, içerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde tema veya kavramlar okuyucuya anlaşılır şekilde sunulur. Bu nedenle verilerle ilgili tablolar oluşturulmuş ve frekans değerleri bu tablolarda belirtilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

1.Alt problemle ilgili bulgular ve yorumlar

Yetişkinlere yönelik okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması hakkında öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular ve yorumlar.

Tablo 1. Yetişkinlere yönelik okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması hakkında öğretmen görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Yeterli, etkili ve kullanılmalı	14
2	Uygun değil, zor ve kullanılmamalı	13
3	Cevap yok	1
TOPLAM		28

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının yetişkinlere yönelik okuma-yazma öğretiminde STCY ile ilgili düşüncelerinin “Yeterli, etkili ve kullanılmalı” ile Uygun değil, zor ve kullanılmamalı” yönünde gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre katılımcıların 14’ü yöntemin kullanılması gerektiğini belirtirken 13’ünde yöntemin zor ve kullanılmaması gerektiği şeklinde görüş ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının STCY'nin yetişkinler için kullanılması ile ilgili net bir fikre sahip olmadıklarını söyleyebiliriz.

Yöntemle ilgili olumlu yönde görüş bildiren katılımcılardan biri düşüncesini şöyle ifade etmiştir;

Katılımcı Z- Yetişkinler ve biz öğretmen adayları bazı seslerin çıkartılmasında zorluk yaşadık. Özellikle h,g,ğ vs. gibi sesleri hissettirmek epey güç oldu. Yine de tümevarım yaklaşımı çerçevesindeki bu yöntem bilginin yapılandırılıp birleştirilmesini kapsadığı için etkili bir yöntem. STCY'nin yetişkinlere okuma yazma öğretilirken kullanılması gerektiğini düşünüyorum.

Yapılan görüşmelerde olumsuz yönde görüş bildiren katılımcılardan ikisi de düşüncesini şöyle izah etmiştir;

Katılımcı C- STCY etkili bir yöntem olmaz. Çünkü yetişkinler harfleri tanıyor. STCY ile kafaları karıştı. Öğrenme güçlüğü yaşadılar.

Katılımcı A- STCY ile öğretmek zor oluyor. Zaten yetişkinler harfleri tanıyor ve biliyor. Biz sesi hissettirirken sesin yanına harf eklemiyoruz. Ancak yetişkinler harfi söylerken “sessiz harfin” yanına sesli harf getirip söylüyorlar. Buda daha sonra kelime oluşturmasını zorlaştırıyor. STCY'nin çok ekili olduğunu düşünüyorum.

Katılımcıların ileri sürdüğü düşünceler çerçevesinde STCY'nin yetişkinlere okuma-yazma öğretiminde kullanılması ile ilgili kesin bir kaniya varmanın çok sağlıklı olmadığını ancak bir farkla da olsa kullanılması lehine düşünce belirttiklerini söyleyebiliriz. Yarı yarıya dengede çıkmasını ise ilkin okuma-yazma öğretimi konusunda ilk ve tek tecrübeleri araştırmaya konu olan bu kurs olmasıyla izah edilebilir. Deneyim eksikliği bir yana kıyaslama imkanları da bulunmamaktadır. Bu nedenle veriler bıçak sırtı bir dengede çıkmıştır. Ne var ki bu konuda araştırma yapan, yazan, çizen bilim adamlarınca, belli özelliklerinden dolayı STCY'nin çocuklardan çok yetişkinlere daha uygun bir yaklaşım olduğu da ifade edilmektedir (Gürgeç, 2010; Bilir, 2005; Freire ve Macedo, 1998; Binbaşoğlu, 2004; Cemaloğlu, 2000). Bu yönüyle araştırma bulgusu ile literatür birbirini desteklemektedir.

2.Alt problemle ile ilgili bulgular ve yorumlar

STCY'nin yetişkinlerin okuma-yazma öğretimine sağladığı yarar hakkında öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular ve yorumlar;

Tablo 2. STCY'nin yetişkinlerin okuma-yazma öğretimine sağladığı yararlar

Sıra	Görüşler	f
1	Öğrenmeyi kolaylaştırır	11
2	Kalıcı öğrenmeyi sağlar	5
3	Zamandan tasarruf sağlar	4
4	Her hangi bir yararı yok	4
5	Basitten zora gider	3
6	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar	3
7	Cevap Yok	3
8	Günlük hayatla ilişkilendirilebilir	2
9	Bilgileri pekiştirme imkanı sağlar	2
10	Öğrenciyi öğrenmeye güdüler	1
11	Ezberlemenin önüne geçer	1
TOPLAM		39

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının STCY'nin yetişkinlerde okuma-yazmaya sağladığı yarar hakkında 11 farklı görüş bulunmaktadır. Bu yararlar hakkında en çok "Öğrenmeyi kolaylaştırmak" maddesinin yer aldığı görülmektedir. İkinci olarak yöntemin "Kalıcı öğrenmeyi sağlamak" maddesi gelmektedir. Diğer tercihlerin sıklığı 4'kezden 1'keze kadar devam etmektedir. Öğretmen adaylarının 4 kez ifade ettikleri "Zamandan tasarruf sağlıyor" ile "Her hangi bir yararı yok" maddeleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının 3 kez ifade ettikleri "Kolaydan zora gitmesi" ile "Yaparak, yaşayarak öğrenmeyi sağlaması" maddeleri gelmektedir. Ayrıca aday öğretmenlerden 3'ü STCY'nin yetişkinlerde okuma-yazmaya sağladığı yararlarla ilgili "Cevap Yok" diyerek bir bilgi vermedikleri görülmüştür. Yine sınıf öğretmeni adaylarının "Günlük hayatla ilişkilendirilebilir olması" ile "Bilgileri pekiştirme imkanı sağlaması" maddelerini 2 kere, "Öğrenciyi öğrenmeye güdümesi" ile "Ezberlemenin önüne geçmekte" maddelerini 1 kere ifade ettikleri görülmektedir.

STCY'nin yetişkinlerde okuma-yazmaya sağladığı yararlar açısından katılımcıların düşüncelerine örnekler şöyledir;

◆ Metin Elkatmış

Katılımcı Z- Sesin önce hissettirilip sonra tanıtılması gibi aşamalar ön bilgi oluşturulması açısından etkili oldu.

Katılımcı N- Bu yöntem ile daha kısa sürede okuma yazma öğretildiği için diğer yöntemlere göre daha avantajlıdır. Harften heceye geçişte STCY çok büyük kolaylık sağlıyor. Örneğin 'soba' kelimesini yetişkinlerden okumasını istediğimizde "s" harfini "ssssss" şeklinde değil de "se" şeklinde öğrenen yetişkinler kelimeyi okurken "seo-so bea-ba" sonra "so-ba" şeklinde okuduklarını, STCY ile öğretilen yetişkinlerin direk "so-ba" şeklinde okuduklarını gözlemledim. Bir diğer hususta birden fazla sessiz harfin yan yana geldiği kelimeleri okuyup yazmada sağladığı kolaylıktır. Örneğin "kent" kelimesi okunurken "n" ve "t" harfini "nnnn" "tttt" şeklinde öğrenen yetişkinler kent kelimesini okurken ve yazarken zorluk çekmiyorlar.

Katılımcı S- STCY'nin yararı heceleri birleştirmede, kelimeleri okumada yarar sağlar. Cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.

Hedef kitlesi yetişkinler olan okuma-yazma kursunda uygulanan STCY'nin bir dizi kolaylıklar sağladığını söyleyebiliriz. Gürgeç'e (2010) göre de program yetişkinlerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması, etkinlik temelli ve yetişkin merkezli olması nedeniyle öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Ancak İnce (2008) tarafından Halk Eğitim Merkezleri ile AÇEV tarafından verilen yetişkin okuma yazma kurslarının nitelik açısından değerlendirmesini yaptığı çalışmada HEM'inde yürütülen kursların hedef kitleye ve cinsiyetlere karşı duyarlı olmadığı ifade edilmektedir. Bu durum yetişkin okuma yazma programları hakkında başta Freire olmak üzere pek çok eğitimcinin üzerinde ortaklaştıkları en temel noktalardan birisidir (Yıldız, 2007; Akay, 2010) Bu yönüyle program esnek bir anlayışla yerel özelliklerden bireysel farklılıklara uzanan duyarlı bir yaklaşımı benimsemelidir.

3. Alt problemle ilgili bulgular ve yorumlar

STCY'nin yetişkinlere yönelik uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular ve yorumlar.

Tablo 3. STCY'nin yetişkinlere yönelik uygulanmasında karşılaşılan zorluklar

Sıra	Görüşler	f
1	Seslerin söylenmesi	12
2	Ön bilgilerin öğrenmeyi zorlaştırması	12
3	Yaşlılığa bağlı unutkanlık	7
4	Seslerin öğrenilmesinde	6
5	Zorluk çekmeyenler	3
6	Evde yardımcı olanların yöntemi bilmemesi	2
7	Ön bilgilerin öğrenmeyi kolaylaştırması	1
8	Ezberleme eğilimi gösterme	1
9	Cevap yok	1
TOPLAM		45

Tablo 3'te öğretmen adaylarının STCY'nin yetişkinlere yönelik uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin 8 farklı sebep ileri sürdükleri görülmektedir. Buna göre adayların en çok "Seslerin söylenmesi" ile "Ön bilgilerin öğrenmeyi zorlaştırması" maddelerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların yaşlarının ilerlemesi ile çabuk unutmaları da üçüncü en çok tekrar eden görüş olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının "Seslerin öğrenilmesi" maddesini ise 6 kere ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca aday öğretmenlerden 3'ünde STCY'nin yetişkinlere yönelik uygulanmasında her hangi bir zorluk çekmediklerini ifade etmektedirler. Bununla birlikte "Evde yardımcı olanların yöntemi bilmemesi" 2, "Ön bilgilerin öğrenmeyi kolaylaştırması" ise 1 kere tekrar eden maddelerdir. Aday öğretmenlerden 1'ininde cevap yok diyerek her hangi bir bilgi vermediği görülmüştür. Katılımcıların verdikleri yanıtlara örnekler ise özetle şöyledir;

Katılımcı S- STCY'nin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar harflerin öğretiminde başlıyor. Çünkü harfleri hissettirmek ve söyletmek çok zor. Yetişkinlerin belli bir kalıbı var ve bu kalıbın dışına çıkarmak çok zor.

Katılımcı N- En başta şunu belirtmeliyim ki yetişkinler öğretilecek sesleri tek başına tekrar etmeleri istendiğinde çok utanıyorlar örneğin "l" harfinin "llllllllll" sesi olması onlara çok garip geliyor. Günlük hayatta "l" harfi kelimelerin içersinde kullanıyorlar fakat "lllll" sesi tek başına onlar için bir şey ifade etmiyor. Okuma yazma hiç bilmeyen birisi için STCY çok avantajlı fakat daha önceden tümünden gelim yöntemiyle az buçuk öğrenmiş harfleri eski sisteme göre bilen yetişkinler bu yönteme geçişte çok problem yaşıyor. Harfleri bilerek gelen biri aynı dersleri gördükten sonra hiç bilmeden gelenlere göre okuma yazma konusunda daha geride kalabiliyor. Bir diğer problem ise; sessiz harf ile başlayan ve sessiz harfle biten heceleri oluştururken yaşanan zorluklardır. Örneğin "a" ve "t" seslerinden heceler oluşturulacak "aaa-ttt" "at" hecesi kolayca oluşturulurken, sessiz harf öne geldiğinde "ttt – aaaa" dan "ta" hecesi elde etmek anlatan içinde yetişkin içinde zordu. Bir başka olumsuz yönü ise; sesleri çıkardığımızda bu sefer yanında "uu" ve "iiii" varmış gibi algılanıyor. Örneğin "b" harfi tekrar edilirken "bu" şeklinde, "y" harfi "yiii" şeklinde algılanabiliyor.

Bulgulara bakıldığında yetişkinler seslerin söylenmesi, ön bilgilerin öğrenmelerini güçleştirmesi, yaşlılığa bağlı olarak unutkanlığın baş göstermesi ve seslerin öğrenilmesi hususunda oldukça zorlandıkları ifade edilmektedir. Bu durum diğer araştırma bulguları ile de örtüşmektedir (Gürgeç, 2010; İnce, 2008). Onlara göre öğretmenler bu yöntemde yetişkinlerin dikkatini çekmekte zorlandıkları ve programda verilen seslerin ve ses gruplarının veriliş sırasını uygun bulmadıkları sonucuna varmıştır. Yine yetişkinlerin, önceden edindikleri öğrenmelerin okuma-yazma sürecini olumsuz etkilediği, uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu olduğu, yetişkinlerin, okuduklarını anlama konusunda sorunlar yaşadığı, ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsellerin ve etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığı, Türkçenin hece yapısına uygun olmayan islenişlerin (el-e, ar-a) yer aldığı, kursiyerlerin açık heceleri okumakta zorlandıkları (-ka, -le, -no gibi), kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yaptıkları (el-e, ar-a), kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çektikleri (el,e-le vb.) sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamadaki bu sorunlar söz konusu yöntemin yetişkinlerin öğrenme süreçleri ile tam örtüşmediği, onların öğrenmelerini olumlu yönde desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

4. Alt problemle ilgili bulgular ve yorumlar

STCY ile gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimi programının yetişkinlerin kalıcı okuma-yazma öğrenimi sağlamadaki başarısı hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar;

Tablo 4. STCY ile gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimi programının yetişkinlerin kalıcı okuma-yazma öğrenimi sağlamadaki başarısı

Sıra	Görüşler	f
1	Evet, kalıcı oldu	19
2	Hayır, kalıcı olmadı	5
3	Öğrendiklerini tekrar ederlerse kalıcı olur	3
4	Cevap yok	3
5	Kısmen başarılı oldu	2
TOPLAM		32

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının STCY ile gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimi programının yetişkinlerde kalıcı okuma-yazma öğrenimi sağlamadaki başarısı hakkında 5 farklı görüşleri sürdürdükleri görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu söz konusu yöntemin yetişkinlerde kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. 5 öğretmen adayı ise yöntemin yetişkinlerde kalıcı öğrenmeyi sağlamadığını ifade etmektedirler. Ayrıca "Öğrendiklerini tekrar ederlerse kalıcı olur" ile "Cevap Yok" maddelerinin de 3 kere ifade edildiği görülmektedir. Yine adaylar yöntemin kalıcı okuma-yazmada "Kısmen başarılı olduğu" maddesini de 2 kere ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara örnekler özetle şöyledir;

Katılımcı Z- *Bu öğrenim sürecinde onlar da etkin katılımcı olduğu için kalıcılık sağlamada başarısı yüksek diye düşünüyorum. Yaşları gereği öğrenilenleri çabuk unutmaları işimizi güçleştirirse de her bir ses için aynı şekilde tekrar eden aşamalar yardımıyla unutulmuş bilgiler hemen hatırlanıyordu.*

Katılımcı N- *STCY ile konuşma dilinin yazı diliyle birebir örtüştüğünü kavırıyor. Heceyi ezberlemektense heceyi kendisi oluşturmuş oluyor böylece kalıcı öğrenme sağlanmış oluyor. Bütün bir parça verip kelimeyi ezberlemektense çıkarıldığı sesleri bir araya getirip okumayı ve yazmayı kendisi yapıyor. Bir yöntem ne kadar etkili olursa olsun öğrenmede kalıcılığı tek başına sağlayamaz. Kalıcılık tekrarlarla sağlanır. Kullanılan yöntemin öğretim sürecini etkilediğini öğrendikten sonra tamamıyla yetişkinle ilgili olduğunu düşünüyorum. Okuma yazma öğrettiğimiz yetişkinler kurstan sonra çaba göstermez okumalarını geliştirmeye çalışmazlarsa unutulurlar. Buradan hareketle okuma yazmadaki kalıcılığa bu yöntemde tek başına yeterli olmayacağı bir gerçek.*

Bu sonuca göre öğretmen adayları yetişkinlerin okuma yazma konusunda kalıcı öğrenmeyi sağladıklarını ifade etmektedirler. Ancak bu durum kursiyerlerin kurs sonrasında da ölçme ve değerlendirmeye tabii tutulmaları ile mümkündür. Böylesi bir sonucun çıkması öğretmen adaylarının mesleki açıdan ilk deneyimleri olması, heyecanlı, aceleci ve idealist yaklaşmış olabilecekleri gerekçesi ile açıklanabilir. Öğrenme her yaş ve düzeyde düzenli tekrarlarla kalıcı kılınır. Yaşlılık dönemlerini yaşayan yetişkin kursiyerlerin okuma yazma becerisini kalıcı kılınmaları da kurs sonrasında edindikleri bilgi ve beceriler tekrar etmeleri ile mümkün olacaktır.

5. Alt problemle ilgili bulgular ve yorumlar

STCY'nin yetişkinlerin okuma ve yazmayı öğrenme hızına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular ve yorumlar;

Tablo 5. STCY'nin yetişkinlerin okuma ve yazmayı öğrenme hızına etkisi

Sıra	Görüşler	f
1	Öğrenme hızını artırmakta	15
2	Öğrenme hızını düşürmekte	6
3	Ön bilgilere göre değişmekte	4
4	Cevap yok	4
TOPLAM		29

Tablo 5'e göre STCY'nin yetişkinlerde okuma-yazmayı öğrenme hızına etkisine ilişkin öğretmen adaylarının 4 farklı görüş ileri sürdükleri görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları söz konusu yöntemin "Öğrenme hızını artırmakta" maddesini 15, "Öğrenme hızını düşürmekte" maddesine ise 6 kere ifade ettikleri görülmektedir. "Ön bilgilere göre değişmekte" maddesi ile her hangi bir cevap vermeyenler ise 4 kere ifade edilmektedir. Katılımcıların verdikleri olumlu olumsuz yanıtlara örnekler ise aşağıda özetlenmiştir;

***Katılımcı S-** Harflerden başlandığı için hızlı olabilir. Ses hissettirme konusunda zor olsa da cümle kurmak daha kolay harfleri birleştirip ve hecelere geçmek kolay.*

***Katılımcı E-** Olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum. Çevrelerinden yardım alamadıkları için öğrenmeleri yavaş oluyor.*

Bu bulgu öğretmen adaylarının STCY'nin yetişkinlere yönelik uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin dile getirdikleri görüşlerle ters düşmektedir. Uygulama aşamasında yetişkinlerin seslerin söylenmesi, öğrenilmesi, ön bilgilerin öğrenmelerini güçleştirmesi, yaşlılığa bağlı olarak unutkanlığın baş göstermesi ve hece oluşturmada yaşanan güçlükler öğrenme hızını da negatif yönde etkilemesi beklenir. Ancak öğretmen adayları sürecin pozitif yönde etkili olduğunu bildirerek önemli bir çelişkiye düşmüşlerdir. Bu durum onların mesleki deneyimsizlikleri ile açıklanabilir.

6. Alt problemle ilgili bulgular ve yorumlar

Dik temel yazı öğretiminin yetişkinlerin yazma becerilerine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular ve yorumlar;

Tablo 6. Dik temel yazı öğretiminin yetişkinlerin yazma becerilerine etkisi

Sıra	Görüşler	f
1	Dik temel yazı tercih edilmeli	13
2	Yazmalarını kolaylaştırıyor	7
3	Günlük hayatta en çok karşılaşılan yazı	6
4	Cevap yok	3
5	Ezbere yöneltiyor	2
6	Kişilere göre değişmekte	1
TOPLAM		32

◆ **Metin Elkatmış**

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu önerilerde bulunabilir;

1. Yetişkinlere yönelik okuma yazma programlarında tek ve doğru yöntemden bahsedilemez. Her yöntem kendi içinde avantajları ya da sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Önemli olan öğretmenlerin bu durumdan haberdar olması ve duruma, şarta, zamana en önemlisi de kişiye özgü olarak yöntemler arasında tercih ya da geçiş yapabilmesidir. Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin tek bir yönetime bağlı kalmadıklarını (Nohl ve Sayılan, 2004; Bülbül, 1999) şartlara göre hareket ettiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca Gülbay ve arkadaşlarının (2002) yaptığı çalışmada da üç ayrı yöntemin uygulandığı programlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle yöntemler, ulaşılacak birer amaç olarak değil amaca ulaştıracak araç olarak değerlendirilmelidir.

2. Dünya genelinde halen büyük bir sorun olan okumaz yazmalığın aşılabilmesi için yetişkin eğitimi konusunda profesyonel yetişkin eğiticisi uzmanlarının yetiştirilmesi alana önemli bir katkı getirecektir.

3. Yetişkin eğiticileri hedef kitlenin genel özelliklerini bilmelerinin yanı sıra onların her birini tüm yönleriyle tanımalı ve özel ihtiyaç ve gereksinimlerini belirlemelidir. Buna göre her bir kursiyere, neyi, nasıl ve ne kadar öğretecekleri iyi planlanmalıdır.

4. Okuma yazma eğitiminin mekaniksel bir faaliyete indirgemenen kurtararak üst bilişsel bir beceri olarak görülmesi sağlanmalıdır.

5. Yetişkinlerin okuma yazmayı öğrenme süreçleri üzerinde araştırmalar yapılarak daha etkili bir okuma yazma programı oluşturulabilir.

Tablo 6'da öğretmen adaylarının, dik temel yazı öğretiminin yetişkinlerin yazma becerilerine etkisine ilişkin verdikleri cevaplar yer almaktadır. Katılımcıların yarıya yakını yetişkinler için "Dik temel yazı tercih edilmeli" şeklinde cevap vermişlerdir. Bunlardan 7'si "Yazmalarını kolaylaştırıyor", 6'sı "Günlük hayatta en çok kullanılan yazı" olması nedenini gerekçe göstermişlerdir. Aday öğretmenlerden 3'ü dik temel yazı öğretiminin yetişkinlerin yazma becerilerine etkisi hakkında "Cevap Yok" diyerek görüş belirtmedikleri görülmektedir. Ayrıca dik temel yazının "Ezbere yöneliyor" maddesi iki kere, "Kişilere göre değişmekte" maddesi ise 1 kere tekrar edildiği de belirlemeler arasındadır. Katılımcıların verdikleri olumlu olumsuz yanıtlara örnekler ise aşağıda özetlenmiştir;

Katılımcı S- Dik temel yazı öğretimi doğru bir uygulama. Çünkü yetişkinlerin kursa gelme nedenlerinden biri gördükleri yazıları okuyabilmektir. Dışarıda her yerde ise hep dik temel yazıyla yazılmış yazılar var ve bu yüzden eğik yazı öğrenmeleri gereksiz olurdu. Zaten beceri olarak da çok uzun süre kalem tutamadıkları için bu yöntem uygundur.

Katılımcı F- Yetişkinler kalem doğru tutmada zorluk çekiyorlar. Bu yüzden eğik yazı olmaması daha iyi oldu.

Bu bulguya göre öğretmen adayları dik temel yazının yetişkinler için tercih edilmesini olumlu bulmaktadırlar. Fiziksel olarak yetişkinler kalem doğru tutma ve rahat hareket ettirme becerisini sergilemekte güçlük çekeceklerdir. Yılların alışkanlıkları ile biçimlenen büyük ve küçük kaslar sınırlı bir sürede çocuklardaki gibi esnek ve geliştirilebilir olmasını beklemek insan anatomisini bilmemek olacaktır. Ayrıca okuma yazma becerisinin gündelik hayatla irtibatlı olması, yetişkinlerin çevresel yazımları yaşları itibarıyla görsel hafıza kaydetmiş olmaları da söz konusu tercihin doğruluğunu ispatlar mahiyettedir.

Sonuç ve Öneriler

Yetişkinlere yönelik okuma yazma öğretimi için önerilen ses temelli cümle yöntemi hakkındaki görüşleri belirlemeye dönük yapılan bu çalışmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1. STCY'nin yetişkinlere okuma-yazma öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz.
2. Yetişkinlerin okuma-yazma becerisini kazandırmada STCY'nin bir dizi kolaylıklar sağladığı da belirlemeler arasındadır.
3. STCY'nin yetişkinlere uygulanmasında, yetişkinlerin öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgili olan birden fazla güçlüğün olması ve bunun diğer araştırma bulguları ile de örtüşmesi yöntem üzerinde yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.
4. STCY'nin kullanılması ile yetişkinlerin, okuma yazma konusunda kalıcı öğrenmeyi sağladıkları da belirlemeler arasındadır.
5. STCY yetişkinlerin okuma yazma becerilerini kazanma hızına pozitif yönde etkisi bulunmaktadır.
6. Yazı tercihi hususunda dik temel yazının yetişkinlerin fiziksel, pratiksel ve ön yaşantılarına uygunluğu çerçevesinde olumlu görüş ortaya konmuştur.

Kaynakça

- AKAY, Cenk (2010). **Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (KOYE)**, Mersin Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mersin.
- ALTUN, Arif (2005). **Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar**, Anı Yayınları, Ankara.
- AŞICI, Murat (2009). *Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık*. **Değerler Eğitimi Dergisi**, Haziran 2009, Cilt 7, No. 17, ss.9-26..
- DURGUNOĞLU, Aydın Y. & ÖNEY, Banu (1997). **İşlevsel Yetişkin Okuryazarlığı Programı Uygulama ve Değerlendirmesi**, Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- BİLİR, Aynur (2005). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2005, cilt: 38, sayı: 1, ss.87-100.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (2004). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BÜLBÜL, Sudi A.; KAVAK, Yüksel; GELBAL, Selahattin; GÖKÇE, Feyyat; BADAVAN, Yusuf; GÜLBAY, Ömer; ÜSTÜNDAĞ, Tülay (1999). **Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması**, MEB-UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- CEMALOĞLU, Necati (2000). **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- FREİRE, Paulo (2000). **Yüreğin Pedagojisi**, (Çev. Özgür Orhangazi), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- FREİRE, Paulo. & MACEDO, Donaldo (1998). **Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma**, (Çev. Serap Ayhan), İmge Kitapevi, Ankara.
- GÜLBAY, Ömer ve Ark. (2002). **Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi**, MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü-Rotary 2430 Bölge Governörlüğü, Ankara.
- GÜNEŞ, Firdevs (1997). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ocak Yayınları, Ankara.
- GÜRGENÇ, Osman (2010) **Halk Eğitimi Merkezlerince Yürütülen Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Marmara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- İNCE, Gülhan (2008). **Yetişkin Okuryazarlık Programlarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi**, Ankara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- MEB (2009). **Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı (I. ve II. Kademe)**, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- NOHL, Arnd-Michael & SAYILAN, Fevziye (2004). **Türkiye’de Yetişkinler İçin Okuma Yazma Eğitimi**, Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu (Milli Eğitim Bakanlığı/Avrupa Komisyonu).
- PATTON, Michael Quinn (1987). **How to Use Qualitative Methods in Evaluation**, California, Sage Publications, Inc.
- PUNCH, Keith F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**, (Çev.: Bayrak, D., Arslan, H. B., Akyüz, Z.), Siyasal Kitabevi, Ankara.
- SAYILAN, Fevziye (2009). *Yetişkin Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı ve Ders Kitapları: Eleştirel Söylem Analizi*, **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, Cilt:7, Sayı 26, ss.39-68.
- SCHLECHTY, Phillip C. (2011). **Okulu Yenide Kurmak**, (Çev. Yüksel Özden), Nobel Yayınları, Ankara.
- YILDIRIM, Ali & ŞİMŞEK, Hasan (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- YILDIZ, Ahmet (2007). *Geçmişten Günümüze Okuryazarlık Araştırmaları*, **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, Cilt 5, Sayı 18, ss.44-61.
- YILDIZ, Ahmet (2004). *Türkiye’deki Yetişkin Eğitimi Araştırmalarına Toplu Bakış*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1, ss.78-97.

ANALYSES OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' VIEWS ABOUT THE IMPLEMENTATION OF PHONEME BASED SENTENCE METHOD TO ADULTS

Metin ELKATMIŞ*

Abstract

In this study it's aimed to determine the classroom teacher candidates' views about phoneme based sentence method that being implemented to adults. For this purpose, unstructured interview method was used and for analyzing data, content analyses method was used. Research was done in 2010-2011 academic year with third graders in of Primary School Teacher Training Programme in Kırıkkale University. The participants were 28 students who teach reading and writing to adults. The results show that students find phoneme based sentence method useful and they think this method provides limited conveniences in the learning process but brought with many challenges too. Also the students' views indicate that this method has positive impact on permanent learning and learning speed.

Key Words: Adult education, Reading-writing education for adults, education curriculum, classroom teacher candidate

* Asistan Professor; Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Primary School Teacher Training Program

İLKÖĞRETİM KURUMLARI STANDARTLARI (İKS) UYGULAMASINA DAİR OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ (Erzincan İli Örneği)

Durdağı AKAN*

Sinan YALÇIN**

İsa YILDIRIM***

Özet

Eğitim örgütlerinde öz değerlendirme okulların mevcut durumu hakkında bilgi verir. Okulların neyi yapıp neyi yapamadıklarını ortaya çıkaran öz değerlendirme süreci okulların etkililiğini ve verimliliğini artırır. Öz değerlendirme sayesinde okullar kendileri hakkında bilgi sahibi olurken aynı zamanda gelecek açısından da bir değerlendirme yapma fırsatı bulur. Bu çalışmanın amacı 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan, okulların kendi öz değerlendirme sürecini harekete geçirmesine imkan tanıyacak olan ilköğretim kurumları standartları(İKS) uygulamasına ilişkin ilköğretim okul müdürlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaçla Erzincan il merkezinde bulunan 20 ilköğretim okul yöneticisinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular nitel veri analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin genel olarak ilköğretim kurumları standardı uygulaması hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları ancak bu uygulama hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, velilerin uygulamaya karşı ilgisiz oldukları, okullarının teknik alt yapısının yeterli olmadığı ve uygulama aşamasında bir takım sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, öz değerlendirme, ilköğretim kurumları standardı

Giriş

Küreselleşme, yaşam boyu eğitime artan gereksinim, iletişim teknolojilerindeki hızlı ve yoğun gelişmeler, diğer bütün kurumlar gibi eğitim kurumlarını da büyük ölçüde etkilemiştir. (Karaca, 2008). Eğitim kurumları; çevrede meydana gelen bu değişimleri doğru algılayabilmek ve beklenmedik fırsatlardan yararlanabilmek için hızlı ve doğru bir şekilde karar verebilmeli (Ada ve Akan, 2007), kendilerini değişen çevre şartlarına göre yeniden yapılandırırken mevcut yönetim anlayışlarını sorgulamalı ve kaliteyi yakalamak için daha iyi bir yönetim anlayışının nasıl sağlanabileceği sorusuna yanıt aramalıdır (Çarıkcı, 2006).

* Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi / Erzurum

** Şehit Cengiz Topel İlköğretim Okulu / Erzincan

*** Palandöken İlköğretim Okulu / Erzurum

Yönetimin temel amacı, örgütün daha etkili hale getirilmesidir. Örgütlerin etkililiğinin artırılmasında kuşkusuz yönetime önemli roller düşmektedir. Örgütlerin istenilen noktaya gelmesini sağlayan araçlardan birisi de örgüt yönetiminin öz değerlendirme yapabilme yeteneğidir. Yönetimde öz değerlendirme örgütünün amaçlarına ulaşma derecesini artırır, eğitim etkinliklerinin sürekli gelişmesini ve yenilenmesini, örgütün işleyiş sürecindeki hataların eksikliklerin tespit edilip giderilmesini sağlar. Örgütler kendi öz değerlendirmelerini yaparak yaptıkları işi başarıma derecelerini ve etkililiklerini ortaya çıkarırlar. Öz değerlendirme sayesinde kurumlar kendi fotoğraflarını çekerek kendileri hakkında bilgi sahibi olurlar. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığına yapılan ve yapısal yenilikler arasında sıralanan “İlköğretim Kurumları Standartları” uygulaması önemli bir değerlendirme süreci olarak görülmektedir. İlköğretim kurumları standartları okulda öğrenciye yönelik sunulan her türlü hizmete ilişkin verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve değerlendirilmesini sağlayacak bir öz değerlendirme sistemi olarak nitelendirilebilir. İlköğretim kurumları standartları uygulaması bir iç denetim sürecidir. Bu uygulamayla örgüt çalışanlarının kendi performanslarının, örgütün hedeflerine ulaşma derecesinin, örgütün güçlü ve zayıf yönlerinin örgüt çalışanları tarafından belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Değerlendirme:

En genel ifadesiyle değerlendirme, bir faaliyet ya da bir nesnenin değeri hakkında bir yargıya varmaktır. Değerlendirme, işletme ya da kurumlarda yönetim açısından önem taşır. Yönetim, temelde, örgütsel amaçları gerçekleştirmeyi hedefleyen bir süreç ise değerlendirme de bu amaçlara ulaşmada ne derecede başarılı olduğunun belirlenmesini sağlayan bir süreçtir (Alkan, 1996).

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi mevcut kaynaklarını en verimli bir şekilde kullanabilmesine bağlıdır. Örgütsel faaliyetlerin planlaması ne kadar önemli ise bu faaliyetlerin izlenmesi ve amaca uygunluğu konusunda gerekli değerlendirmenin yapılması da bir o kadar önemlidir. Değerlendirme birbirini tamamlayan iki temel işleve hizmet eder. Birincisi geliştirme odaklı, kurumun güçlü yanlarını tanımlayıp bunların daha da kuvvetlenmesini ve zayıflıklarının iyileştirilmesini amaçlayan (süreç odaklı) değerlendirme, ikincisi ise geçmişe dönük somut başarıyı değerlendiren kanıtlayıcı (sonuç odaklı) değerlendirmedir (Aydın, 2008). Süreç odaklı veya sonuç odaklı da olsa değerlendirme amaçlara yönelik olur. Eğitimde değerlendirmenin temel amacı öğrenme- öğretme sürecini geliştirmek olmalıdır. Ayrıca öz değerlendirme bu sürecin önemli bir parçasını oluşturur.

Öz değerlendirme:

Öz değerlendirme, tüm akreditasyon sürecinin en önemli aşaması (Cıs, 2003), kurum yönetiminin belirlenen bir modele (standartlara) göre başarı düzeyini, bu modelin (standartların) uygulanmasındaki aksaklık ve eksiklikleri, çalışanların, müşterilerin ve diğer paydaşların neler beklediğini, ne kadar mutlu olduğunu, yukarıdaki bilgiler ışığında hedeflere ulaşmak için neler yapılması gerektiğini öğrenmek için yapılan sistematik çalışma ve değerlendirmedir (EFQM, 1999).

Öz değerlendirme, bir örgütün neyi nasıl yapacağına dair söyledikleri inceleyerek gerçek uygulama ve sonuçlarla karşılaştırılması (Cortada ve Woods, 1995; Akt:

Aksu 2002), kalite sisteminin gereklerinin yerine getirilip getirilmediğinin kurum tarafından değerlendirilmesi (Kal Der, 2002), belirli ölçütler çerçevesinde, girdiler, süreçler, çıktılar ve sonuçlar açısından çalışanın ya da kurumun kendini değerlendirmesi (MEB, 2010), olarak ifade edilebilir. Çalışanların performanslarını değerlendirme de bu kapsamda düşünülebilir.

Genel olarak öz değerlendirme bir örgütün kuvvetli ve zayıf yönlerini ortaya çıkaran, geldiği noktayı tespit etmesine yardımcı olan, gelecek kurgusu yapmasına imkân sunan, hakkında veri elde etmesini sağlayan sürekli iyileştirme adımıdır. Öz değerlendirme, işletmede düzenli stratejik ya da operasyonel planlama süreci için bir başlangıç noktası oluşturur ve sürekli iyileştirmeyi sağlar (Emanet, 2007). Conti'ye (1998) göre öz değerlendirmenin amacı, kuruluşun yeteneklerinin, hedefleri ve stratejilerine uygun duruma getirilmesi amacıyla oluşturulacak olan iyileştirme plânları için girdi sağlamaktır.

Öz değerlendirme uygulaması ile kuruluşlar iyileştirme faaliyetlerini başlatır ve gelişmeleri sürekli izleyerek planlarını gözden geçirirler (Kunst and Lemmink, 2000; Bou-Llusar , 2003, Akt: Çarıkçı, 2006).

Eğitim kurumlarında öz değerlendirme:

Günümüz dünyasında kalitenin yakalanması amacıyla, eğitim örgütlerinin sürekli gelişme eğiliminde olması büyük önem kazanmıştır. Bu doğrultuda yürütülen çalışmalarda, okulun/kurumun sadece dış deneticiler tarafından denetlenmesi değil, kendi kendini değerlendirerek, öz değerlendirme yaparak, okulun iyileştirme çalışmalarını gerçekleştirmesi, hedeflerini oluşturması amaçlanmaktadır (Uçar ve Öztürk, 2010).

Eğitimde kaliteyi belirleyen önemli adımlardan biri değerlendirme sürecidir (Paykoç, 1995). Değerlendirme ile bir örgütün faaliyetlerinin örgütün amaçlarına uygunluğu belirlenir (Yıldırım, 2010). Değerlendirme sayesinde, arzu edilen başarımla gerçek başarımlar karşılaştırılır ve örgütün etkililiği ile başarımlar sonuçları izlenir (Aksu 2002). Örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştığı amacı ne ölçüde veya ne kadar iyi gerçekleştirdikleri saptanır (Başar, 2004). İşi yapana ya da işe ilişkin olarak bir yargıya varılır (Ataklı, 1996). Daha az ölçme, daha fazla betimleme ve eğitim öğretim olaylarının aydınlatılması ve bu olaylara dâhil farklı kişiler için bu anlamların ne ifade ettiği tanımlanır (Sergiovani 1995, Akt: Aydın, 2008). Çeşitli kararlar almak için gerekli bilgi sağlanır (Taymaz, 2011). Standartlara ulaşma derecesi (Erdoğan, 2010) belirlenmiş olur.

Öz değerlendirme ise birey, ekip ya da kurumların, kendi kendilerini belirli yöntem ve teknikler kullanarak, belirli kriter ve göstergeler doğrultusunda değerlendirmeleri olarak tanımlanabilir (Uçar ve Öztürk, 2010). Öz değerlendirme sizin kim olduğunuza dair size bilgi veren bir süreçtir. Bu süreç kurumların kendilerini tanımasına fırsat sunarken aynı zamanda gelişmesi için de kurumlara imkân sunmaktadır. Okulların en iyiyi arama ve mükemmele ulaşmalarını sağlayacak olan, kendi öz değerlendirmelerini yapabileceğini kazanabilmeleridir. Okullar, öz değerlendirme adına faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin doğurduğu neticeleri kontrol edip, karşılaştırıp, kalite standartlarını yakalayabiliyorsa, kurum beklentilere cevap vermiş olur. Eğitim kurumlarında yapılan öz değerlendirme süreci etkili okulu oluşturma

çabalarına katkı sağlayarak, okulların etkililiğini belirleyen, amaç, işlev ve misyonu yerine getirebilme yeterliliğini güçlendirici etki yapar.

Okullarda öz değerlendirme sürecinin başarılı olabilmesi için, okul çalışanlarının süreç ve sonuç değerlendirme ve iyileştirme çalışmalarına katılımlarının sağlanması çok önemlidir (Finn ve Porter 1994; Akt; Ensari, 2002). Okullarda gerek çalışanlar, gerekse öğrenciler açısından, öz değerlendirme mekanizmalarının güçlendirilmesine dönük uygulamalara yer verilmelidir (Şişman, 2004). Öz değerlendirme sürecinde okul, bir "Okul toplumu ve Öğrenci Profili" oluşturacaktır ve burada okul programı ile karşılaşması gereken öğrenci yüksek gaye ve hedefleri, gereksinimleri ve becerileri ortaya çıkarılacaktır (Cıs, 2003). Öz değerlendirme sayesinde, okulların becerileri gelişecek, örgüt çalışanlarının sorumlulukları güçlenecek, eğitim öğretim faaliyetlerine dönük olarak çalışanlar güdülenmiş olacak, mükemmelliği yakalama çabaları için okullarda bir zemin oluşacaktır. Bir eğitim kurumunda öz değerlendirme yapmanın faydalarını şöyle sıralayabiliriz;

- 1- Eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi ve mükemmelleştirilmesi amacıyla, geniş kapsamlı bir süreç değerlendirme yapılmasını sağlar.
- 2- Eğitim öğretim sürecinin paydaşları olan öğretmen, öğrenci, yönetici ve veliyi okulun geliştirilmesi sürecine katar.
- 3- Okul çalışanlarını, kaliteyi yakalama yönünde teşvik eder.
- 4- Okulların olumlu ve olumsuz yanlarını saptamaya imkân tanır.
- 5- Eğitim öğretim faaliyetlerinin hangi aşamada olduğunu belirlemeye yarar.
- 6- Okulların etkililiğini ve verimliliğini arttırmada bir araç olarak işlev görür.
- 7- Okulların kendilerini karşılaştırmasına fırsat sunar.
- 8- Okullarda yönetişimi sağlayarak ortak bir dil oluşmasına neden olur.
- 9- Okulların amaçları doğrultusunda işlerliğini arttırır.
- 10- Okulların iyileşmesi ve gelişmesi adına sürekliliği sağlar.
- 11- Okulların hedeflere ulaşmak için strateji geliştirmesini sağlar.

Milli Eğitim Bakanlığının, okullar tarafından yürütülmekte olan eğitim öğretim faaliyetlerini daha etkili ve verimli hale getirebilmek için çeşitli dönüşümsel uygulamalara başvurduğu gözlenmektedir. İlk olarak 2004-2005 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşımı temele alan yeni ilköğretim müfredatını uygulamaya başlamış, ardından 2011 yılından itibaren de hem eğitim öğretim sürecine hem de okul yönetimine katkı sağlayacağı düşünülen ilköğretim kurumları standartları uygulamasını başlatmıştır.

İlköğretim kurumları standartları uygulaması için, ilkönce coğrafi dağılım dikkate alınarak rastlantısal olarak 26 il seçilmiş ve seçilen bu illerden toplam 100 adet ilköğretim okulu pilot olarak alınmıştır. Pilot uygulama kapsamına ilköğretim okulları ile birlikte, bu okulların bağlı olduğu ilçe ve il milli eğitim müdürlükleri ile ilköğretim müfettişleri başkanlıkları da alınmıştır. Bu bağlamda uygulamaya başlanan ilköğretim kurumları standartları çalışması ile okullar tarafından verilen eğitim faali-

yetlerinin daha etkin ve verimli kılınmasını ve buna dayalı bir yönetim anlayışını ve yönetim alanında öz değerlendirme mekanizmasını harekete geçirebilmeyi amaçladığı düşünülmektedir (M.E. B, 2010).

İlköğretim Kurumları Standardı (İKS)

İlköğretim kurumları standartları uygulaması, okullarımızın belirlenen alanlardaki mevcut durumlarının tespit edilmesi, olması gereken durum ile farkın ortaya konulması ve devamında okullarımızın hedeflenen niteliklere ulaştırılması amacıyla gerek duyulan geliştirici faaliyetlere kaynak oluşturabilmesi için yapılan bir çalışmadır (MEB, 2010).

İlköğretim kurumlarının eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken, kendi yeterliliklerini ve eksikliklerini belirlemeye fırsat sunacak olan bu uygulama, bir bakıma okul yönetimlerinin özleştirme yapmalarına da imkân tanınması, ilköğretim okullarının mevcut durumunu ortaya koyması ve gelecek ile ilgili plan ve programları oluşturması bakımından ilköğretim yöneticilerinin elini güçlendirmesi, yönetim alanına yeni bir bakış açısı getirmesi, okulların kendini değerlendirmesi, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmesi, yönetim gibi konularda yöneticilere kolaylık sağlaması gibi avantajları ile ilköğretim kurumlarında ki önemli bir boşluğu doldurması umulmaktadır.

İlköğretim kurumları standartları uygulaması, bir geliştirme hareketi ve eğitim öğretim faaliyetlerini, çağdaş eğitim seviyesine çıkarma gayretidir. Bu uygulama ile ilköğretim okullarında eğitim öğretim faaliyetlerinin daha düzgün ve amaca dönük olarak yapılabilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim öğretim yuvası olan okullara, öğrencilerin gözüyle ve dünyasıyla bakarak onlar için iyi bir eğitim öğretim ortamı hazırlama çabasıdır.

İlköğretim kurumları standartları uygulamasının oluşturulması çalışmaları Kasım 2007-Aralık 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışma tek başına yürütülen bir çalışma olmayıp, bu alanda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geçmiş yıllarda gerçekleştirilen birçok çalışmanın sonuçlarını da kapsayacak ve bunları bütünlendirecek biçimde yürütülmüştür (M.E. B, 2010).

Bu çalışmalardan biriside toplam kalite yönetimi (TKY) felsefesidir. Toplam kalite yönetimi (TKY) son yıllarda kamu ve özel işletmelerinde uygulan bir yönetim anlayışıdır. Toplam Kalite Yönetimi günümüzde çağdaş bir yönetim felsefesi olarak kabul edilmektedir. Sistemin bir bütün olarak ele alınması, tüm süreçlerin, çalışanların bir bütün olarak yönetilmesi gerekmektedir. Toplam Kalite Yönetimi bunu öngören bir yönetim felsefesidir (Türkyılmaz, 2009). Toplam kalite yönetimi felsefesi (TKY) ile kurumların “kalite, verimlilik ve performans kriterlerini” geliştirme çabası amaçlanmaktadır. Toplam kalite yönetimi felsefesi ile eğitim sürecinde kalite ve standart kavramları ile öğrencinin eğitim sonrasında karşılaşacağı ekonomik pazarın öngördüğü meslek yeterliliklere sahip, yüksek performanslı işgücünün yetiştirilmesi hedeflenmektedir. İlköğretim kurumları standartları uygulaması toplam kalite yönetimi anlayışına dayanmaktadır. Bu uygulama, toplam kalite yönetimi felsefesine benzer bir şekilde, katılımcılık, kendini ifade hakkı, kararların birlikte alınması ve uygulanması, sorunların birlikte tespit edilmesi ve çözülmesi gibi eğitim kurumlarında, öz değerlendirme sürecini güçlendirecek, eğitim faaliyetlerinin amaca dönük olarak daha planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak davranış biçimlerini eğitim kurumlarına kazandırmayı amaçlamaktadır.

İlköğretim kurumları standartları, eğitim yönetimi, öğrenme ve öğretme süreçleri ve destek hizmetlerinden oluşan üç standart alanı hedeflemektedir. Bu standart alanlarından eğitim yönetimi standart alanında, stratejik planlama, mesleki gelişim, kararlara katılım, özel bilgilerin korunması, akademik başarı, e-okulun kullanımı, okula erişim ve devam alt standart alanları vardır. Eğitim Yönetimi Alanı, okul bazında; okulun gelişimini ve bunun için etkili stratejik planlamayı, okul çalışanlarının mesleki gelişimini, temel okul aktörleri olarak öğretmenlerin, çocukların ve velilerin okul yönetimine katılımını, okul aktörlerinin okula uyum, bağlılık, motivasyonlarının artırılmasını ve mahremiyet haklarının korunmasını, çocukların akademik başarıları ve gelişimlerinin etkili şekilde yönetilmesini, bir yönetim aracı olarak e-okul sisteminin etkin kullanımını, okulun kayıt kabul alanındaki tüm çocukların erişim ve devamlarının sağlanmasını temel almıştır.

Öğrenme ve öğrenme süreçleri standart alanı; sınıf içi standartları, okul içi standartları ve çevre ile olan ilişkileri kapsayan standartlardan oluşmaktadır. Sınıf düzeyinde standartlar; çocukların gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, sınıf öğrenme etkinlikleri, çocukta çevre bilincinin geliştirilmesi, öğrenme materyalleri, bilgi iletişim ve eğitim teknolojilerinin kullanımı, ölçme-değerlendirme uygulamaları, eğitsel rehberlik, kaynaştırma eğitimi uygulamalarını içermektedir. Okul düzeyinde standartlar; sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif etkinlikler, mesleki rehberlik ve yönlendirme uygulamaları, eğitim-öğretim mekânları ve bunların sağladığı öğrenme olanaklarını içermektedir. Çevre ile ilişkiler standartları ise; okulun eğitim-öğretimde çevre olanaklarından yararlanması, okul olanaklarının çevre tarafından kullanılması ile bunların sonuçları itibariyle öğrenme süreçlerinin öğrenci merkezli olma durumunu değerlendirmeye yönelik standartlardan oluşmaktadır (M.E. B, 2010).

Üçüncü ve son olarak ta destek hizmetleri standart alanı; okullardaki güvenlik, sağlık, beslenme ve temizlik standartlarından oluşmaktadır. Bu standart alanları, okulların; fiziki koşulları, yakın çevresi, acil ve riskli durumlara yönelik hazırlık ve önlemleri, servis araçları ve YİBO pansiyonları olarak güvenliği, kişisel rehberlik, psiko-sosyal destek ve şiddet, istismarı önleme açısından psiko-sosyal ortamın güvenliği ve sağlığı, okul sağlığı, beslenme ve YİBO'nda ara öğün uygulamaları olarak sağlık ve beslenme hizmetleri, Okul eğitim-öğretim mekânları, okul tuvaletleri, YİBO'nun yatakhane, banyo ve çocukların kişisel temizlik ve bakım olanakları olarak temizlik ve sağlığa uygunluğu ile bunların sonuçları itibariyle okul ortamının durumunu değerlendirmeye yöneliktir (M.E. B, 2010).

İlköğretim kurumları standartları uygulaması, ilköğretim okullarında verilen eğitim öğretim hizmetlerinin mevcut durumu hakkında kendilerini değerlendirebilmek (öz değerlendirme) ve okul gelişim çalışmalarında kullanılmak üzere bir temel oluşturabilmek amacıyla hazırlanmıştır. İlköğretim kurumları standartları uygulaması açısından öz-değerlendirme, bir ilköğretim okulunun girdiler, süreçler, çıktılar ve sonuçlar olarak reel durumunu, sistematik ve periyodik biçimde teşhis etmeye yönelik özgül bir okul yönetim sürecidir. İlköğretim kurumları standartları uygulaması da bu sürecin aracıdır (MEB, 2010). İlköğretim kurumları standartları uygulamasına göre öz-değerlendirme süreci bir okulun:

- ★ Fotoğrafının çekilmesidir.
- ★ Güçlü, zayıf ve gelişmesi gereken alanlarının belirlenmesidir.
- ★ İçe dönük bir biçimde değerlendirilmesidir.
- ★ Kendi durumunu kendinin teşhis etmesidir.
- ★ İçinde bulunduğu mevcut durumu tespit ederek, gelişme planları için gerekli verileri üretmesidir.
- ★ Görevlerini daha iyi yapabilme fırsatları oluşturmasıdır(MEB, 2010).

Okulları, öğrencilerin sosyalleşmesinde ilk adım olarak düşündüğümüzde, bireylerin yaşamı için çok önemli bir yere sahiptir. Bireyler için bu kadar önemli olan bir eğitim öğretim yuvasının elbette ki istenilen koşulları yakalayabilmesi çok önemlidir. Etkili bir okul, öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı yaratan okuldur. Etkili okulu oluşturmada öz değerlendirme süreci önemli bir işlev görür. Bu açıdan bakarsak İlköğretim kurumları standartları uygulaması, okulların öz değerlendirme yapabilmesine imkân sağlar.

İlköğretim kurumları standartları uygulaması ve öz-değerlendirme süreci; okulları, kurumsal farkındalık ve bilgi birikimi oluşturmaya ve bu bilgileri kurumsal gelişim için kullanmaya teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu bilgilerin oluşturacağı veri tabanı, okulun tutarlılıkla ve kararlılıkla sistematik olarak sürdürülen öz-değerlendirme-planlama-iyileştirme süreçlerinin bir ürünüdür. Okul yönetimi, sürekli iyileştirme anlayışını benimsedikçe iç ve dış bilgileri daha sistematik ve aşamalı olarak toplayacak, yönetecek ve gelişim için kullanacaktır (MEB, 2010).

Bir sisteminin başarısı, o sistemin örgüt yapısı ve gelişimsel döngüsünde yer alan uyum süreci ile doğrudan ilgilidir (Akan, 2011). Çağdaş eğitim sistemi, bireysel gereksinimleri giderdiği, bireysel farklılıkları gözettiği ve bireylerin, yaşadıkları çağa ve topluma uyumlu yaşamalarını sağlayacak nitelikleri kazandırabildiği ölçüde insanların kendilerini gerçekleştirmelerine hizmet etmiş sayılır. Bu nedenle toplumlar, eğitim sistemlerinin işleyişini etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirmeye çalışırlar. Bireylerin eğitimlerini tesadüflere bırakmaz; bilimsel ilkeler ışığında, planlı, programlı bir biçimde yürütürler. Sistemdeki bir öğenin olumlu ya da olumsuz işleyişi, diğer öğeleri de olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Aytunga, 2004). İlköğretim kurumları standartları uygulaması, öğrencilerin eğitim öğretim hakkına yönelik olarak, ilköğretim okullarında eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili ve verimli yürütülebilmesi için; fiziki mekan gereksinimleri, yönetsel değerlendirme, fırsat eşitliği, eğitim öğretim önünde ki engellerin kaldırılması, öğrenci başarısı için daha etkili ve başarılı bir yönetim anlayışı, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi noktasında okulun bütün paydaşlarının bu sürece dahil edilmesi gibi bir çok alanda bir sinerji oluşturmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yönteminden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını sağlamaktadır. Ayrıca sosyal olguları bağlı buldukları

çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek 2008;39). Yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan olgu bilim desenidir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzincan il merkezinde bulunan 30'u resmi, 2 tanesi özel ilköğretim okulu olmak üzere toplam 32 ilköğretim okulu arasından seçilen 20 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ilköğretim okul yöneticileri oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, müdürlerle yapılan görüşme sırasında; değişen koşullara uyum sağlayabilme esnekliği, geribildirim mekanizmasının anında işleyebilmesi, derinliğine bilgi edinilebilmesi, yanlış anlamaların azaltılması, cevaplarda bireyselliğin korunması gibi özelliklerinden (Yılmaz, 2011) dolayı bu araştırma için uygun görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak örneklem dışından üç okul yöneticisi ile birlikte çalışma ile ilgili pilot görüşme yapılmış, bu görüşme bulguları doğrultusunda "görüşme formu" hazırlanmıştır. Bu form alan uzmanları ve ilköğretim okul yöneticileri tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda, gerekli düzeltmeler yapılarak formun son hali elde edilmiştir. Okul yöneticilerinden alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 25 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Bu araştırmada okul yöneticilerinin görüşleri alındıktan sonra sorulara verilen benzer cevaplar bir araya toplanmış ve araştırmaya yansıtılmıştır. Bu çalışma yapılırken araştırmacıların dışında iki uzman kişinin görüşleri alınmıştır. Verilerin analizi yapılırken yöneticilerin görüşlerinde değişiklik yapılmadan araştırmaya yansıtılmıştır. Sadece dilbilgisi açısından düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan ilköğretim kurumları standartlarına ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerini değerlendirmektir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- İlköğretim kurumları standartları hakkında okul yöneticileri genel olarak ne düşünmektedir?
- 2- Okul yöneticilerine göre ilköğretim kurumları standartları uygulamasının okul yönetimi üzerine olumlu etkileri nelerdir?

- 3- Okul yöneticilerine göre ilköğretim kurumları standartları uygulamasının okul yönetimi üzerine olumsuz etkileri nelerdir?
- 4- Okul yöneticilerinin ilköğretim kurumları standartları uygulamasına dair önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

İlköğretim kurumları standardı uygulamasının amaca ulaşması, etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi okul yöneticileri sayesinde gerçekleşir. Okul yöneticileri çalışanların uygulama sürecine katılmasında, uygulamaya dönük olarak moral ve motivasyonlarının artmasında veli ve öğrencilerin sürecin bir parçası olarak kendilerini görmelerinde önemli görevler üstlenir. Bu çalışma ilköğretim kurumları standardı uygulaması hakkında okul müdürlerinin görüşlerini yansıtmaya bakımından önemlidir. Yapılan literatür taramasında bu alanda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu çalışmanın alanında ilk olması açısından önemli olduğu ve sonraki çalışmalara ışık tutacağı söylenebilir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın amacı doğrultusunda ilköğretim müdürlerinin ilköğretim kurumları standartları uygulaması hakkındaki görüşlerinin alınması için dört soru yöneltilmiştir. Bu sorular; okul yöneticilerinin ilköğretim kurumları standartları hakkında ne düşündüklerini, ilköğretim kurumları standartları uygulamasının okul yönetimi üzerine olumlu etkilerini, ilköğretim kurumları standartları uygulamasının okul yönetimi üzerine olumsuz etkilerini ve ilköğretim kurumları standartları uygulaması hakkındaki önerilerini sorgulamaktadır. Bulgular, frekans ve yüzde dağılımları şeklinde tablolaştırılmış daha sonra katılımcıların görüşlerinden de alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan sorulardan birincisi “İlköğretim kurumları standartları uygulaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusudur. Katılımcıların, ilköğretim kurumları standartları uygulaması hakkındaki düşüncelerinin ne olduğu ile ilgili bu soruya verdiği yanıtlarda elde edilen görüşler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. İlköğretim kurumları standartları uygulaması hakkındaki okul yöneticilerinin görüşleri

Görüşler	F	%
Okulların gelişimi açısından önemli bir uygulama olarak görmekteyim	13	71.4
Okulun öz değerlendirmesi açısından olumlu bulmaktayım	1	5
Tam anlamıyla anlaşamadığına inanmaktayım	3	15
Ütopik bir uygulama olduğuna inanmaktayım	2	10
İKS ile ilgili olumlu bir düşünceye sahip değilim	1	5

Tablo 1’ de görüldüğü gibi “İlköğretim kurumları standartları uygulaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna, okul yöneticilerinin %71,4’ü okulların, eksik ve zayıf yönlerini öğrenmesi, kendini tanınması, okullara kendileri hakkında bilgi vermesi, okulların gelecek ile ilgili hedef belirlemeleri, okulların yaptıkları işi ne

derece yaptıklarını belirlemesi açısından çok yönlü bir değerlendirme imkanı sunduğunu, %5'i okulların kendileri hakkında bir yargıya varmalarını ve eksiklerinin tespit edilip giderilmesini sağlaması ve okulların öz değerlendirme sürecini harekete geçirmesi ve denetimin yerleşmesi bakımından olumlu bir çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca müdürlerin %15'i İlköğretim kurumları standartları uygulamasının, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından tam anlamıyla anlaşamadığını, %10'u gerçekleşme ihtimalinin çok zayıf olmasından dolayı ütopye bulduklarını, %5'i ise okullara herhangi bir yararı olmayacağından ötürü olumlu bir düşünceye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 2. İlköğretim kurumları standartları uygulamasının okul yönetim sürecine olumlu katkıları ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri

Görüşler	F	%
Okulların genel durumunu ortaya koymaktadır	8	40
Okulların kendini değerlendirmesine imkan sunmaktadır	4	20
Okul yönetimine şeffaflık getirerek otokontrol sistemi sağlamaktadır	3	15
Veli, öğretmen ve öğrenciyi yönetim sürecine katmaktadır	4	20
Kurum körlüğünü ortadan kaldırmaktadır	4	20
Okulların veli profilini ortaya çıkarmaktadır	3	15
Okullara sistematik çalışma imkanı sunmaktadır	6	30
Okulları kaliteyi yakalamaya teşvik etmektedir	7	35
Hiçbir olumlu yanını göremiyorum	3	15

Tablo 2' de görüldüğü gibi "İlköğretim kurumları standartları uygulamasının, okul yönetim sürecine olumlu etkileri nelerdir?" sorusuna müdürlerin %40'ı, okulların mevcut durumunu tespit etmede onlara imkan tanıdığını, okulların neyi iyi yaptıklarını, neyi yapamadıklarını göstermektedir, okulların önünü görmesini sağlamaktadır, okul yöneticilerine okulları hakkında bilgi vermektedir, %20'si okullara kendini değerlendirme imkânı sunmaktadır, %15'i okul yönetimine şeffaflık getirerek otokontrol sistemi sağlamaktadır, okul yönetiminin paylaşılmasını, karar alma mekanizmasına katılımı sağlamaktadır, %20'si okulun paydaşları olan veli, öğretmen ve öğrenciyi yönetim sürecine katmaktadır, %20'si kurumsal körlüğü ortadan kaldırmaktadır cevaplarını vermektedirler. Ayrıca müdürlerin %15'i ilköğretim kurumları standartları uygulamasının, okulların mevcut veli durumu hakkında okullara bilgi vermektedir, %30'u okullara sistematik çalışma imkanı sunmaktadır, %35'i okulları kalite standartlarını yakalamaya teşvik etmektedir ve müdürlerin %15'i hiçbir olumlu yanını göremiyorum cevaplarını vermektedirler.

Tablo 3. İlköğretim Kurumları Standartları'nın okul yönetim sürecine olumsuz etkileri hakkında okul yöneticilerinin görüşleri

Görüşler	F	%
Tarafsız bir değerlendirme oluşturduğuna inanmıyorum	10	50
Verilen seminerler yetersiz olduğunu düşünüyorum	11	55
Okulların teknik alt yapısının yeterli olmadığını düşünüyorum	6	30
Veliler İKS konusunda bilinçsiz olduğunu düşünüyorum	14	70
Anketteki soru sayısı çok fazla olduğunu düşünüyorum	5	25
Anket sorularının veli ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum	5	25
Zamanlamasının doğru olamadığına inanıyorum	8	40
Veliler tarafından anlaşılmadığını ve velilere ulaşmada sıkıntılar yaşandığını düşünmekteyim	4	20
Okullara fazladan iş yükü getireceğini düşünüyorum	3	15

Tablo 3' de görüldüğü gibi "İlköğretim kurumları standartları uygulamasının, okul yönetimine olumsuz etkileri nelerdir?" sorusuna müdürlerin %50'si, tarafsız bir değerlendirme yapılmadığını, okul ile veli arasındaki ilişkinin boyutunun değerlendirme aşamasına yansıdığını, veliler için bunun bir hesap sorma aracı olarak kullanılabileceğini ve veli okul ilişkilerinin şahsileşmesine neden olabileceğinden dolayı velilere ait olan bölümün sınırlandırılması gerektiğini, %55'i İlköğretim kurumları standartları ile ilgili verilen eğitim seminerlerinin katılımcıların hazır bulunuşluk düzeyini karşılamakta yetersiz kaldığını, seminerlerin formaliteden öteye geçmediğini ve hatta seminerleri veren kişilerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, %30'u okulların teknik altyapısının ve internet ağının İlköğretim kurumları standartları uygulamasını karşılayacak derecede yeterli olmadığını, %70'i İlköğretim kurumları standartları hakkında velilerin yeterli derecede bilgiye sahip olmadıklarını, seçilen velilerin öğrenim durumunun İlköğretim kurumları standartları uygulaması için yeterli olmadığını, %25'i anket sorularının sağlıklı cevap vermeyecek kadar fazla olduğu, %25'i anket sorularının velilerin ve öğrencilerin cevaplandırabileceği düzeyde olmadığını, anket sorularının hedefe yönelik olmadığını, soruların amacı açık bir şekilde ifade etmediğini ve standartlara uygun olmadığını, veli ve öğrencilerin soruları cevaplandırmada rastgele cevaplar verdiği, %40'ı ilköğretim kurumları standardı uygulamasının okulların iş yükünün yoğun olduğu dönemde olmasının sağlıklı sonuçlar doğurmayacağını ve bundan dolayı zamanlamasının yanlış olduğunu, okulların yıllık çalışma planına uygun bir şekilde hazırlanması gerektiği cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca müdürlerin %20'si, İlköğretim kurumları standartları uygulamasının okulun paydaşları olan veliler tarafından anlaşılmadığını ve velilere ulaşmada sıkıntılar yaşandığını, %15'i ise bu uygulamanın okullara fazladan iş yükü getireceğini söylemişlerdir.

Tablo 4. İlköğretim Kurumları Standartları uygulamasına dair okul yöneticilerinin önerileri

Görüşler	F	%
Veli ve öğrenci tespitinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiğini düşünüyorum	6	30
Okulların teknik alt yapısı hazır hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum	7	35
Veliler bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum	9	45
Anket sorularının daha kolay anlaşılır olması gerektiğine inanıyorum	5	25
İlköğretim kurumları standardı hakkında kurs ve seminerlerin artırılması gerektiğine inanıyorum	6	30
Uygulama geliştirilerek her okulun şartlarına göre yeniden hazırlanması ve dönütlerin değerlendirilmesi gerektiğine inanıyorum	4	20

Tablo 4' de görüldüğü gibi "İlköğretim kurumları standartları ile ilgi önerileriniz nelerdir?" sorusuna müdürlerin %30'u, veli ve öğrenci tespitinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiğini, bunun için de okulların oluşturacağı veli-öğrenci havuzundan sistemin kendisinin katılımcıları belirlemesi gerektiğini aksi takdirde sistem tarafından seçilen velilerin ve öğrencilerin hazır bulunuşluğunun soruları cevaplandırma düzeyinden çok uzakta olması uygulamanın amacına ulaşmasını engelleyeceğini, %35'i velilerin uygulamaya katılımlarını sağlayacak internet ortamından yoksun olmaları nedeniyle, okulların teknik alt yapısının ve internet ağının ilköğretim kurumları standartları uygulamasını gerçekleştirebilecek düzeye getirilmesi gerektiğini, %45'i velilerin uygulamanın okullarına ve öğrencilerine ne gibi yararlar sağlayacağı konusunda bilgilendirilmesinin katılımı ve istenilen amaca ulaşmayı arttıracığı konusunda velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ve katılımın gönüllülük esasına göre sağlanması gerektiğini, %25'i anket soruları velilerin ve öğrencilerin daha kolay bir şekilde anlamasını sağlayacak şekilde yeniden hazırlanması gerektiğini, aksi takdirde velilerin ve öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların gerçekten uzak kalacağını, %30'u İlköğretim kurumları standartlarının katılımcılar tarafından tam olarak anlaşılabilmesi için, bu doğrultuda kurs ve seminerlerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca müdürlerin %20'si, bazı okulların uygulamayı sağlıklı bir şekilde yapamadığını, gerek veli gerekse de öğrenci bilinci açısından uygun olmadıklarını, teknik olanakların yetersiz olması nedeniyle uygulamaya katılmadıklarını ve özellikle taşra ve köy okullarının uygulamayı sağlıklı bir şekilde yürütmelerinin zor olduğunu bu nedenle uygulamanın resmiyette kalmaması, geliştirilerek her okulun şartlarına göre hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim kurumları standartları uygulaması hakkındaki yanıtlar incelendiğinde; ilköğretim okul yöneticilerinin ilköğretim kurumları standardı uygulamasına genel olarak olumlu baktıkları, ancak uygulama hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ifade edilebilir. Bu durum İlköğretim kurumları standartları uygulamasının okullar tarafından tam olarak algılanmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Özellikle velilerin konu hakkındaki bilgi eksikliği okul yöneticilerini olumsuz etkilemektedir. Veliler tarafından yapılan değerlendirmenin okulların mevcut durumunu ortaya koymada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde seçilen öğrencilerden bazılarının sorulara doğru cevap verebilecek düzeyde olmaması da bu uygulamanın eksik yanlarından birisi olarak ifade edilmektedir.

İlköğretim kurumları standartları uygulamasının, okul yönetim sürecine olumlu etkileri ile ilgili cevaplar incelendiğinde; İlköğretim kurumları standartları uygulamasının okul yönetimine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Özellikle, okul yönetimine okul ile ilgili bilgi vermesi ve okul yönetiminin kendini değerlendirmesine imkan tanınması, okul yönetimine şeffaflık getirerek otokontrol sistemi sağlaması, kurum körlüğünü ortadan kaldırması, okulun paydaşları olan veli, öğrenci ve öğretmenin yönetim sürecine dahil olması bakımından okul yönetimine olumlu katkılar sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda paydaşların yönetim sürecine katılımının, okul yönetimini bireysellikten kurtararak geniş katılımlı bir yönetim anlayışını ve okullara sistematik çalışma imkânı sunacağı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, ilköğretim kurumları standartları uygulamasının okul yönetimine olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde, okul ile veli arasındaki ilişkinin boyutunun değerlendirme aşamasına yansıtılabileceği, veliler için bunun bir hesap sorma aracı olarak kullanılabilmesi ve veli okul ilişkilerinin şahsileşmesine neden olabileceği gibi olumsuz etkilerinden bahsedilebilir. Ayrıca, okulların teknik altyapısının ilköğretim kurumları standartları uygulamasını karşılayacak derecede yeterli olmaması, ilköğretim kurumları standardı uygulamasının okulların iş yükünün yoğun olduğu dönemde olmasının sağlıklı sonuçlar doğurmayacağı olumsuz etkiler olarak ifade edilebilir.

İlköğretim Kurumları Standartları uygulamasına dair okul yöneticilerinin sunduğu öneriler incelendiğinde okul yöneticileri; Veli ve öğrenci tespitinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması, okulların teknik alt yapısının hazır hale getirilmesi, velilerin bilinçlendirilmesi, anket sorularının daha kolay anlaşılır olması, uygulama hakkında kurs ve seminerlerin artırılması, uygulamanın geliştirilerek her okulun şartlarına göre yeniden hazırlanması ve dönütlerin değerlendirilmesi gibi bir takım öneriler getirmişlerdir.

Öneriler;

Araştırma bulgularına dayanarak ilköğretim kurumları standartları uygulamasına ilişkin şu öneriler getirilebilir;

- 1- İlköğretim kurumları standartları uygulamasına dair, müdürlerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar artırılabilir.
- 2- İlköğretim kurumları standartları uygulamasında sürece dâhil olacak velilerin ve öğrencilerin seçilmesi konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler ile işbirliği yapılabilir.
- 3- Okulların teknolojik olarak uygun hale getirilmesi sağlanabilir.
- 4- Zamanlama açısından daha uygun ve katılımı sağlayacak bir zaman dilimi seçilebilir.
- 5- Değerlendirme süreci daha objektif hale getirilerek gerçek dışı beyanların önüne geçilebilir.
- 6- Anket sorularının hazırlanması sürecinde velilerin eğitim durumu dikkate alınabilir ve veli düzeylerine uygun sorular hazırlanabilir.
- 7- Ankette bulunan soruların sayısı, katılımcıların gerçek dışı beyanlarda bulunmasını önleyecek derecede azaltılabilir.

Kaynakça

- ADA, Şükrü ve AKAN, Durdağı. (2007). "Değişim Sürecinde Etkili Okullar", **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı16, ss 344
- AKAN, Durdağı. (2011). **Eğitim Bilimine Giriş**, (Editör: Fatih Töremen) İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul, ss. 391
- AKSU, Mualla. (2002). **Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, s.56.
- ALKAN, Nazlı. (1996). **Bilgi Merkezlerinde Değerlendirmenin Önemi, Türkiye'de Bilgi Merkezlerinin Yönetimi ve Sorunları Sempozyumu**: Ankara: Ankara Üniversitesi
- ATAKLI, Aylanur. (1996). **İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi**, M.E.B yayınları, İstanbul, ss.29
- AYDIN, İnyet (2008). **Öğretimde Denetim**, Pegem Akademi, Ankara , s.117
- AYTUNGA, Oğuz. (2004). "Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 164.
- BAŞAR, Hüseyin. (2004). **Eğitim ve Okul Yöneticiliği**, Pegem yayıncılık, (Edit: Yüksel ÖZDEN), Ankara, s.154
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Yayınları, Ankara.
- CONTI, Tito. (1998). **Kurumsal öz değerlendirme**. (Çeviren: Günhan GÜNAY). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti.

- CIS (2003). "Council of International Schools", **Okul Değerlendirme ve Akreditasyon Kitapçığı**, İngiltere, Editorler: Dorothy Galo, Robert J. O'Donnell, Gerry Percy, David Styan and Pete Woodward
- ÇARIKCI, Barış. (2006). **Öz Değerlendirme ve Türk Kamu Sektöründe Uygulama**, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli
- EFQM, (1999). **Özdeğerleme Yöntemleri ve Uygulama Rehberi**, Kalder Yayını, İstanbul
- EMANET, Hakan. (2007). *EFQM Mükemmellik Modeli İle Kamu Yönetiminde Kalite Geliştirme ve Öz değerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir Saha Çalışması: Dikimevi Örneği*, , Doktora Tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze,
- ENSARİ, Hoşcan. (2002). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- ERDOĞAN, İrfan. (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- ERDOĞAN, İrfan. (2010). **Eğitim ve Okul Yönetimi**, Alfa Yayınları, İstanbul, ss. 108.
- KAL DER (2002). "Eğitimde TKY Uzmanlık Grubu" **Eğitim kurumları için toplam kalite yönetimi ve özdeğerlendirme**. İstanbul.
- KARACA, Erol. (2008). "Eğitimde Kalite Arayışları Ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 21.ss.61.
- M.E. B (2010). "İlköğretim Kurumları Standartları Eğitim Dokümanı", Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara
- ÖĞÜLMÜŞ, Selahattin (1991), "İçerik Çözümlemesi" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 24 (1), Ankara.
- PAYKOÇ, Fersun. (1995). "Eğitimcinin Sürekli Eğitiminde Kalite ve Yeni Yaklaşımlar" **4. Ulusal Kalite Kongresi**; Ankara, ss. 586
- ŞİŞMAN, Mehmet. (2004). **Öğretim Liderliği**, Pegem Yayıncılık, Ankara, ss.91
- TAYMAZ, Haydar. (2011). **Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Pegem Akademi, Ankara, ss. 169
- TAVŞANCIL, Ezel. ve ASLAN, Esra. (2001). **İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri**. Epsilon Yayıncılık. İstanbul.
- TÜRKYILMAZ, Ferhan. (2009). **Çalışanların Öz Değerlendirme, Denetim Yönetimi Ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Değerlendirilmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- YILDIRIM, A ve ŞİMŞEK, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, Bilal. (2010). **Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi**, (Editör Vehbi Çelik), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, ss.113.
- YILMAZ, Serap. (2011). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin "Birlikte Çalışma"ya İlişkin Algıları**. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 1,ss.14
- , "Eğitim Kurumları Performansının Geliştirilmesinde Öz Değerlendirmenin Önemi", Ali UÇAR & Neriman ÖZTÜRK, 27.10.2011

THE VIEWS OF SCHOOL DIRECTORS IN TERMS OF THE IMPLEMENTATION OF PRIMARY SCHOOL STANDARDS (PSS)

Durdağı AKAN*

Sinan YALÇIN**

İsa YILDIRIM***

Abstract

Self-evaluation in educational organizations provides information about the current state of the schools self-evaluation process revealing what schools can or cannot do increases the productivity of the effectiveness of schools. The aim of this study is to evaluate the views of school directors in terms of the implementation of Primary School Standards (PSS), which will motivate the process of self-evaluation of the schools, introduced in Primary schools from 2010-2011 training year. For this purpose, we consulted to the views of 20 elementary school principals in the center of the province of Erzincan. In the study we used qualitative research methods and analyzed the findings obtained through qualitative data analysis method. As consequence of the study, we determined that the school managers in general have positive thoughts about PSS but do not have enough information about the practice and procedures, the parents are indifferent to this practice, the schools do not have adequate technical infrastructure and they have some problems during the practicing stage.

Key Words: School Principal, Self-evaluation, Primary School Standards (PSS)

* Assistant Prof. Dr. Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education / Erzurum

** Şehit Cengiz Topel Primary School / Erzincan

*** Palandöken Primary School / Erzurum

SEVİYE BELİRLEME SINAVINDA (SBS) SOSYAL BİLGİLER ALANINDA SORULAN SORULARIN KAPSAM GEÇERLİĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr.Süleyman YİĞİTTİR*

Yrd.Doç.Dr.Hüseyin ÇALIŞKAN**

Özet

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçişte belirleyici rol oynayan Seviye Belirleme Sınavlarında (SBS) sosyal bilgiler dersine yönelik sorulan soruları, kapsam geçerliliğine göre incelenmek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, 2008-2011 yıllarındaki SBS’de sorulan sosyal bilgiler soruları, veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı ise araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listeleridir. Üç alan uzmanı tarafından öğretim programındaki üniteler ve ünitelere ayrılan oranlar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, 6 7. ve 8. sınıf sosyal bilgiler alanı sorularının yıllara göre öğretim programıyla kapsam geçerliliğini kısmen sağladığı, bazı ünitelerden hiç soru sorulmazken bazılarında da gereğinden fazla sorulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Seviye belirleme sınavı, sosyal bilgiler, kapsam geçerliliği

Giriş

Ülkemizde eğitim sistemi okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar çeşitli kademelerden oluşmaktadır. Bu kademeler arasında doğrudan bir bağlantı vardır. Her kademe kendisinden sonra gelen eğitim kademesine hazırlık niteliğindedir (Kasapçopur vd.,2010:1). Bu nedenle öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesine geçişe hazırlıklı olup olmadığının tespit edilmesi için -özellikle ortaöğretim ve yükseköğretime geçişlerde- resmi kurumlar tarafından merkezi sınavlar yapılmaktadır.

2005 yılında eğitim sistemimizde yapılan reform niteliğindeki çalışmalar sonucu tüm ilköğretim dersleri öğretim programları yapılandırma yaklaşım temel olarak hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır. Öğretim programları bireyin, öğrenme-öğretme sürecinin içerisinde hem zihinsel hem de fiziksel olarak öğrenmeye aktif bir şekilde katılmasını gerektirmektedir (Erdem ve Demirel, 2002). Bu değişim sürecinde ders öğretim programlarındaki gelişmeler ortaöğretime geçiş sisteminin de değişmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla 2007 yılında Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesinde değişiklik yapılmıştır. Öğretim programlarındaki değişime paralel olarak yeniden düzenlenen Ortaöğretime Geçiş Sistemi öğrencilerin

* Milli Eğitim Bakanlığı

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

üç yıl boyunca motivasyonlarının devam etmesini ve temel eğitim niteliği taşıyan ilköğretim eğitiminin ruhuna uygun bir şekilde bütün derslerin önemsenmesini amaçlamıştır. Yapılan değişiklik sonrası ortaöğretime geçişte 1998'den 2008 yılına kadarki süreçte belirleyici olan "Ortaöğretim Kurumlar Sınavı (OKS)" son kez yapılmıştır (Doğan ve Sevindik, 2011:311-312). Bu sınavın yerine 6 ve 7. sınıflarda 2007 yılında pilot olarak (Kasapçopur vd., 2010:67) 2008 yılında ise resmen kademeli olarak 6 ve 7. sınıflarda uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanmıştır. SBS "İlköğretim kurumlarının 6, 7 ve 8 inci sınıflarında; Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi, Rehberlik/Sosyal Etkinlikler dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda yapılan merkezi sınav" olarak adlandırılmaktadır. Ortaöğretime geçiş sisteminde yapılan değişiklik ile yalnızca tek bir sınav sonucuna göre değerlendirmenin yerine "sınıf ve ortaöğretime yerleştirme puanları" hesaplanmaya başlanmıştır. Sınıf puanı o yılın SBS puanının %70'i, yılsonu ders başarı puanının %25'i ve davranış puanının da %5'inin toplanmasıyla; Ortaöğretim Yerleştirme Puanı (OYP) ise ilköğretim II. kademedede elde edilecek sınıf puanlarından 6. sınıfın %25'inin, 7. sınıfın %35'inin ve 8. sınıfın da %40'ünün toplanmasıyla hesaplanmaktadır. Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişlerine OYP ile yerleştirme yapılmaktadır (MEB, 2007:956-959). 2012 yılından itibaren 6 ve 7. sınıflarda SBS sınavları yapılmayacak ve yalnızca 8. sınıfta yapılmaya devam edilecektir (MEB, 2010). SBS'de sorulan soru sayısı sınıflara ve derslere göre Tablo 1. deki gibi düzenlenmiştir.

Tablo1. SBS'de soru sorulan dersler ve haftalık ders saatleri

Dersler	6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	Soru sayısı	Haftalık ders saati	Soru sayısı	Haftalık ders saati	Soru sayısı	Haftalık ders saati
Türkçe	19	5	21	5	23	5
Matematik	16	4	18	4	20	4
Fen ve teknoloji	16	4	18	4	20	4
Sosyal bilgiler	16	3	18	3	20	3+1
İngilizce	13	4	15	4	17	4
Toplam	80	20	90	20	100	21

Not: 8.sınıfta ise sosyal bilgiler alanı içerisinde yer alan TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi adı altında haftada 3 ders saati öğretimi yapılmaktadır. 2011-2012 yılından itibaren 8. sınıflarda zorunlu olarak Vatandaşlık ve Demokrasi dersi haftada 1 ders saati okutulmaktadır.

Eğitimde kullanılan diğer ölçme araçları gibi SBS'lerde de bireylerin öğretim programlarındaki kazanımları ne ölçüde kazandığının ölçülmesi hedeflenmektedir. Yapılan ölçümün isabetliliği, ölçme araç veya yönteminin niteliklerine bağlıdır. Bu özellikler ölçme aracının güvenilirliği, geçerliği ve kullanılabilirliği (Özçelik, 1997:112; Tekin, 2004:41; Yılmaz, 2004:44; Doğan ve Sevindik, 2011:311). Bilindiği gibi hazırlanan ölçme araçlarında olması gereken en önemli özellik aracın geçerliğidir. Geçerliği sağlamanın en temel koşullardan biri de aracın kapsam geçerliliğini sağlamış olmasıdır. Kapsam geçerliği diğer geçerlik türlerine göre (yordama geçerliği, yapı geçerliği, görünüş geçerliği gibi) daha önemli bir geçerlik türüdür (Demircioğlu, 2007:54).

Ölçme araçlarının ölçülmek istenen kazanımları sorgulamada yeterli olması kapsam geçerliliği ile ilgili bir durumdur (Büyüköztürk vd., 2008:106).

Kapsam (içerik) geçerliliği, ölçme aracını oluşturan maddelerin (soruların) ölçülmek istenen kazanımlar evrenini ölçmede ne derece örneklediğini ifade etmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006:153; Büyüköztürk vd., 2008:106). Kapsam geçerliliği ölçme aracında sorulan soruların öğretilen konulardan, önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir. Diğer bir ifade ile öğretim kazanımlarının tümünün ölçme aracında oranlı bir biçimde temsil edilmesidir (Yılmaz, 2004:50-51). Bir ölçme aracı, ölçülmesi hedeflenen kazanımlardan bazılarını ölçmüyorsa veya ölçülmek istenen kazanımların yanında başka kazanımları da ölçüyorsa ya da bir kazanıma ağırlığından daha fazla önem veriyorsa bu aracın kapsam geçerliliği düşüktür denilebilir. Kapsam geçerliliği çalışmasında öncelikle ölçme aracının kapsamı beklenen kazanımların saptanmış olması yani belirtke tablosunun hazırlanmış olması gerekir. Kapsam geçerliliği yönünden önemli olan, ölçme aracında bulunan soruların, ölçtüğü kazanımlar yönünden belirtke tablosuna uygun olup olmadığıdır (Baykul, 2000:203). Herhangi bir dersteki başarı ölçülmek istendiğinde, o dersin konularının ve öğrenciye kazandırmak istediği kazanımların tümü dikkate alınmalıdır. Bu kazanımların tümü, ölçülecek olan evreni temsil etmektedir. Bir dersteki başarıyı ölçmek için düzenlenen ölçme aracının, o dersin kazanımlarını ve içeriğini yeterlice kapsayıp kapsamadığı önemli bir sorundur (Tekin, 2004:44). Bir testin kapsam geçerliliğini sağlamak çok zor ve zahmetli bir süreç olmakla birlikte (Demircioğlu, 2007:54) kapsam geçerliliğini sağlamak, ölçülmek istenileni ölçecek nitelikte sorular sorarak ve ders konularının ve kazanımlarının ağırlığına göre ölçme aracında sorulara yer vererek mümkün olabilir (Tekin, 2004:47-48).

SBS, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrencilerin seviyelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle sınavda sorulacak sorular haftalık ders çizelgesinde yer alan ve yönetmelikte belirtilen derslerden, “o yılın öğretim programı ve kazanımlar esas alınarak hazırlanmaktadır” (MEB, 2007:956-957). Bu hususlar SBS’de hazırlanan soruların rastgele hazırlanamayacağını göstermektedir (Köğçe ve Baki, 2009:564). SBS’nin öğretim programlarına göre kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için sosyal bilgiler sorularının öğretim programlarındaki ünitelerin oranlarına uygun şekilde dağılması gerekmektedir (MEB, 2005a:10-11; MEB, 2005b:11). Öğretim programları hazırlanırken ünitelere ayrılan oranlar hem öğretmenlerin hazırladıkları yıllık planlarda hem de ders kitabı yazım ve incelemesinde önemli bir rol oynamaktadır (MEB, 2011:4). Öğretmenler yıllık planlarında öğretim programlarında ünitelere ayrılan ders saatlerine göre dağılım yapmakta ve ders işlenişinde buna dikkat etmektedir. Bu nedenle SBS’de sorulan soruların da öğretim programını esas alarak hazırlanması ilkesine göre ünitelerin oranlarıyla paralellik göstermesi beklenmektedir.

TÖDER (2009,14) tarafından düzenlenen çalıştay sonucunda da belirtildiği gibi SBS’nin içeriği ile müfredatın ne ölçüde örtüştüğüne dair bağımsız çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırma da 2008 yılından itibaren uygulamaya konulan SBS’de sosyal bilgiler alanı ile ilgili sorulan soruların öğretim programlarındaki ünitelerin dağılımlarına göre kapsam geçerliliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Diğer bir ifade ile araştırmada SBS’nin öğrencilerin başarılarını ölçmede öğretim programının uygulanması ile ne ölçüde paralellik ve uygunluk gösterdiğinin tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Yapılan araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:188). İlköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıflar seviye belirleme sınavlarında sosyal bilgiler dersine yönelik sorulan sorularının kazanımları yansıtma oranlarını ve ünitelere göre dağılımlarını belirlemek için gerçekleştirildiğinden SBS’de sorulan sorular veri kaynağı olarak kullanılmıştır. 2008 ve 2011 yılları arasında yapılan SBS’de sosyal bilgiler alanında sorulan 6. sınıflarda 48 soru, 7. sınıflarda 72 soru ve 8. sınıflarda 60 soru üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu uzmanlardan ikisi araştırmacıların kendileri olup, diğeri ise araştırılan konuda çalışmaları olan bir ölçme değerlendirme uzmanıdır.

Veri Toplama Aracı

SBS sınavlarında sorulan sosyal bilgiler sorularının kapsam geçerliliğini belirlemek için yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak “kontrol listesi” (belirtke tablosu) kullanılmıştır. Kontrol listesi hazırlanırken öğrenme alanı ve ünitelerin kazanım sayılarını, ders saatlerini ve oranlarını yansıtan sosyal bilgiler dersi öğretim programı tanıtım tabloları kullanılmıştır (EK1). Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu ölçme aracının geçerliliği için üç ölçme değerlendirme ve üç program geliştirme alan uzmanlarına danışılmış, gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve kontrol listesine son şekli verilmiştir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar için her ünitelerin kazanımları ayrı ayrı yazılarak her bir kazanım karşısına “var” ve “yok” şeklinde bir sınıflama yapılarak ölçme aracı oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Seviye belirleme sınavında (2008, 2009, 2010 ve 2011 yıllarındaki) sorulan sosyal bilgiler alan soruları kontrol listesi aracılığıyla kazanımların sınavlarda ne kadarının yansıtılmış olduğu incelenmiştir. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için üç kişilik uzman grubun kullanıldığı analiz aşamasında bir bakıma araştırmacı çeşitlemesi (triangulation) yapılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi, aynı araştırmada birden fazla araştırmacının olduğu çalışmalardır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma grubunun her bir üyesi, seviye belirleme sınavındaki sosyal bilgiler dersi sorularının kazanımları temsil etme durumlarını ayrı ayrı tespit etmişler ve en son üç kişi bir araya gelerek saptanan durumlar karşılaştırılmıştır. Üzerinde fikir birliğine varılamayan sorular birlikte yeniden incelenmiş ve tartışılarak kesin sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar arasındaki tutarlılık ise .94 olarak tespit edilmiştir. Tutarlılığın .70’den yüksek oluşu nedeniyle analizlerin iç güvenilirliği sağladığı varsayılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca her bir sınıf düzeyinde sorulan soruların tüm yıllara göre ayrıntılı analizi çalışmanın ekler kısmında verilmiştir (EK2).

Bulgular

Bu bölümde 2008, 2009 ve 2010 yılları arasında ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıflar için uygulanan seviye belirleme sınavlarında sosyal bilgiler dersine yönelik sorulan soruların kazanımlara yansıtılma oranları ve ünitelere göre dağılımları analiz edilerek elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. 2008, 2009 ve 2010 yılı 6. sınıflar SBS sosyal bilgiler dersi sorularının ünite ve kazanımlara yansıtılma oranları

ÜNİTE	Program Oranı %	2008 sınavı		2009 sınavı		2010 sınavı		Ünite Kazanım Sayısı
		f	%	f	%	f	%	
1. Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	11	3	18.75	2	12.5	4	25	6
2. Yeryüzünde Yaşam	14	7	43.75	4	25	5	31.25	7
3. İpek Yolu'nda Türkler	23	2	12.5	4	25	3	18.75	9
4. Ülkemizin Kaynakları	17	2	12.5	4	25	2	12.5	6
5. Ülkemiz ve Dünya	11	1	6.25	1	6.25	1	6.25	5
6. Demokrasinin Serüveni	14	1	6.25	1	6.25	1	6.25	5
7. Elektronik Yüzyıl	10	-	-	-	-	-	-	5
Toplam	100	16	100	16	100	16	100	43

Tablo 1'deki 6. sınıf SBS sosyal bilgiler dersi sorularının ünitelere yansıtılma durumları incelendiğinde, 2. ünite olan "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinin tüm yıllarda en fazla soru sorulan (2008 SBS' de %43.75; 2009 SBS' de %25 ve 2010 SBS' de %31.25) ünite olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu ünitenin programdaki %14'lük oranı ile tüm üniteler arasında üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Programdaki oranı en fazla olan (%23) "İpek Yolunda Türkler" ünitesi ile ilgili 2008 SBS' de %12.5, 2009 SBS' de %25 ve 2010 SBS' de ise %18.75 oranında sorulara yer verilmiştir. "Ülkemiz ve Dünya", "Demokrasinin Serüveni" ünitelerinin SBS'de yansıtılma oranlarının oldukça az olduğu (tüm yıllarda %6.25) ve "Elektronik Yüzyıl" ünitesinin kazanımlarına yönelik hiçbir sorunun bu zamana kadar sorulmadığı belirlenmiştir.

Tablo 2. 2008, 2009, 2010 ve 2011 yılı 7. sınıflar SBS sosyal bilgiler dersi sorularının ünite ve kazanımlara yansıtılma oranları

ÜNİTE	Program Oranı %	2008 sınavı		2009 sınavı		2010 sınavı		2011 sınavı		Ünite Kazanım Sayısı
		f	%	f	%	f	%	f	%	
1. İletişim ve İnsan İlişkileri	11	2	11.11	2	11.11	1	5.56	1	5.56	6
2. Ülkemizde Nüfus	11	5	27.78	4	22.22	2	11.11	3	16.67	5
3. Türk Tarihinde Yolculuk	25	4	22.22	5	27.78	6	33.33	5	27.78	8
4. Zaman İçinde Bilim	11	-	-	1	5.56	1	5.56	1	5.56	5
5. Ekonomi ve Sosyal Hayat	17	3	16.67	2	11.11	4	22.22	3	16.67	6
6. Yaşayan Demokrasi	11	2	11.11	2	11.11	1	5.56	4	22.22	5
7. Ülkeler Arası Köprüler	14	2	11.11	2	11.11	3	16.67	1	5.56	4
Toplam	100	18	100	18	100	18	100	18	100	39

Tablo 2'deki 7. sınıf SBS sosyal bilgiler dersi sorularının ünitelere yansıtılma durumları incelendiğinde, programdaki oranı en fazla olan (%25) "Türk Tarihine Yolculuk" ünitesinin genel anlamda tüm yıllarda (2008 yılı hariç) en fazla sorunun sorulduğu ünite olduğu görülmektedir. Ayrıca programda %11'lik temsil oranı olan "Ülkemizde Nüfus" ünitesinin 2008 yılındaki SBS' de en fazla (%27.78) soru sorulan ünite iken aynı orana sahip olan "Zaman İçinde Bilim" ünitesine aynı yıl içinde soru-

lan sorularda hiç yer verilmediği, diğer yıllarda da (2009 %5.6, 2010 %5.6 ve 2011 %5.6) çok az yerildiği belirlenmiştir. “İletişim ve İnsan İlişkileri (%11), Yaşayan Demokrasi (%11) ve Ülkeler Arası Köprüler (%14)” ünitelerinde de özellikle 2010 ve 2011 yıllarında programa uygun olmayan bir dağılım tespit edilmiştir.

Tablo 3. 2009, 2010 ve 2011 yılı 8. sınıflar SBS sosyal bilgiler dersi (T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi) sorularının ünite ve kazanımlara yansıtılma oranları

ÜNİTE	Program Oranı	2009 sınavı		2010 sınavı		2011 sınavı		Ünite Kazanım Sayısı
	%	f	%	f	%	f	%	
1. Bir Kahraman Doğuyor	6	2	10	2	10	1	5	6
2. Milli Uyanış, Yurdumuzun İşgaline Tepkiler	14	4	20	2	10	4	20	8
3. Ya İstiklal. Ya Ölüm!	14	2	10	4	20	2	10	7
4. Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar	25	5	25	8	40	5	25	25
5. Atatürkçülük	22	4	20	3	15	5	25	17
6. Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk'ün Ölümü	5	1	5	1	5	1	5	5
7. Atatürk'ten Sonraki Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası	14	2	10	-	-	1	5	12
Tasnif dışı	-	-	-	-	-	1	5	-
Toplam	100	20	100	20	100	20	100	80

Tablo 3'deki 8. sınıf SBS sosyal bilgiler alanı (T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi) sorularının ünitelere yansıtılma durumları incelendiğinde, programdaki oranı en fazla olan (%25) “Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar” ünitesinin genel anlamda en fazla sorunun sorulduğu ünite (2009 %25, 2010 %40 ve 2011 %25) olduğu görülmektedir. Yine programdaki oranının %22 olduğu “Atatürkçülük” ünitesinden 2009 yılında % 20, 2010 yılında %15 ve 2011 yılında ise %25 oranında soru sorulduğu görülmektedir. Ayrıca programda %14'lük bir orana sahip olan “Atatürk'ten Sonraki Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası” ünitesinden 2009 yılında %10 oranında soru sorulmuş iken 2010 yılında hiç soru sorulmadığı ve 2011 yılında da %5 oranında soru sorulduğu belirlenmiştir. “Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk'ün Ölümü” ünitesinden ise 2009,2010 ve 2011 yıllarında öğretim programındaki oranına (%5) uygun soru sorulan tek ünite olduğu tespit edilmiştir. 2011 yılındaki SBS sınavında ise birden fazla üniteyi ilgilendiren kronoloji sorusunun ise tasnif dışı olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada uygulandığı tarihten günümüze kadar üzerinde çok az çalışma (Kasapçopur vd.,2010; Doğan ve Sevindik,2011) yapılan SBS sosyal bilgiler soruları ile ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bilindiği gibi SBS, ilköğretim öğrencilerinin orta-öğretim kurumlarına geçişte en önemli belirleyici unsurlarından biridir. Bu nedenle SBS'deki soruların öğrencilerin okulda işledikleri derslerdeki ünitelerin dağılımıyla örtüşmesi gerekmektedir.

6.sınıf SBS'de "Sosyal Bilgiler Öğreniyorum" ve "Yeryüzünde Yaşam" ünitelerinde programdaki oranlarından daha fazla soru sorulduğu görülmektedir. Özellikle "Yeryüzünde Yaşam" ünitesi programda oran olarak üçüncü sırada olmasına rağmen SBS'de üç yılda da en fazla soru oranına sahip olmuştur. Sorular da özellikle bu ünite'deki "2. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar." kazanımından gelmiştir. Bu durum bu kazanımdan soru üretmenin daha kolay olduğu şeklinde yorumlanabilir. "Ülkemiz ve Dünya" ile "Demokrasinin Serüveni" ünitelerinde programdaki orandan daha az soru sorulması; "Elektronik Yüzyıl" ünitesinden ise üç yılda da soru sorulmaması 6.sınıf SBS'nin öğretim programına göre kapsam geçerliliğinin düşük olmasına neden olmaktadır. Bu sonuç Doğan ve Sevindik (2011:318) tarafından 6.sınıf SBS'nin uygunluk geçerliliğinin kısmen sağlandığı ancak beklentiyi karşılamadığı sonucu ile örtüşmektedir. Yıllara göre 6.sınıf SBS sorularının dağılımına bakıldığında 2009 yılında kapsam geçerliliğinin daha fazla sağlanmıştı. Ancak 6.sınıf SBS sosyal bilgiler sorularının doğru cevaplandırılması oranları ile çelişmektedir. 6.sınıf SBS sosyal bilgiler sorularının doğru cevaplandırılma oranları 2008 yılında %45.89; 2009 yılında %39.94 ve 2010 yılında ise %51.25 olarak gerçekleşmiştir (Kasapçopur vd., 2010:67-70). Bu sonuca göre öğretmen ve öğrencilerin 2008 yılındaki SBS sosyal bilgiler sorularının ünitelere göre dağılımını takip ettiği ve özellikle "Yeryüzünde Yaşam" ünitesine yoğunlaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü bu üniteden en az soru bu yılda çıkarken programın en fazla orana sahip ünitesi olan "İpek Yolu'nda Türkler" ve "Ülkemizin Kaynakları" ünitelerinden en fazla soru 2009 yılında çıkmıştır. Bu sonuç öğretmen ve öğrencilerin öğretim programından ziyade SBS'de 2008 yılında ortaya çıkan ünitelere göre soru dağılımından etkilendiklerini göstermektedir. Bu durum okullarda öğretim programının başarılı olmasına engel oluşturabilir.

7.sınıf SBS sosyal bilgiler sorularının yıllara göre dağılımında kapsam geçerliliğinin 2009 yılında diğer yıllara göre daha fazla sağlandığı ortaya çıkmıştır. Bu durum SBS sosyal bilgiler sorularının yıllara göre doğru cevaplanma oranlarıyla çelişmektedir. Çünkü 2009 yılında sosyal bilgiler sorularının %41.61'i; 2008 yılında %45.89'u ve 2010 yılında ise %44.72'si doğru cevaplanmıştır (Kasapçopur vd., 2010:67-70). Bu sonucun ortaya çıkmasında soruların güçlük düzeyleri de etkili olabilir. Soruların ünitelere göre dağılımında özellikle "Türk Tarihine Yolculuk" ünitesinde programa uygun olarak diğer ünitelere göre daha fazla soru sorulduğu tespit edilmiştir. "Zaman İçinde Bilim" ünitesinden 2008 yılında soru sorulmaması, diğer yıllarda ise az sayıda soru sorulması; "Ülkemizde Nüfus" ünitesinden 2008 ve 2009 yıllarında programdaki oranından iki kat fazla soru sorulması kapsam geçerliliğinin düşük olmasına neden olmaktadır.

8.sınıf SBS sosyal bilgiler alanındaki soruların yıllara göre dağılımına bakıldığında özellikle 2009 yılında kapsam geçerliliğinin büyük oranda sağlanmıştır. 2010 yılında ise "Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar" ünitesinden daha fazla soru sorulması "Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk'ün Ölümü" ünitesinden ise soru sorulmaması kapsam geçerliliğinin düşük olmasına neden olmuştur. 6 ve 7.sınıf SBS sosyal bilgiler sorularının doğru cevaplanma oranlarıyla kapsam geçerliliği arasındaki ilişkinin 8.sınıfta da gözlenmesi dikkat çekicidir. Kapsam geçerliliğinin büyük oranda sağlandığı 2009 yılında doğru cevaplanma oranı %47.55 iken 2010 yılında bu oran %48.35 olarak gerçekleşmiştir (www.oges.meb.gov.tr:23/09/2011). Bu durum

SBS sosyal bilgiler sorularının öğretim programına göre kapsam geçerliliğinin sağlanıp sağlanmamasının öğrencilerin başarılarını etkilemediğini göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında soruların güçlük düzeyleri etkili olabilir. Ayrıca sorulan özellikle “Atatürkçülük” ünitesinde açıklamalarda yer alan “Atatürkçü düşünce sistemi, “Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar” ünitesindeki uygulamalarla örneklendirilerek ele alınacaktır.” uyarısına (2011 yılı A kitapçığı 18 ve 20.sorulardaki gibi) bağlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçta 6, 7 ve 8.sınıf SBS sosyal bilgiler sorularının öğretim programındaki ünitelerin dağılımına göre kapsam geçerliliğinin tam olarak sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bu durum eğitim sisteminin önemli sorunlarından olan ölçme-değerlendirmenin güvenilirliğini zayıflatmaktadır. Okullarda öğretim programlarına göre derslerin işlenmesi esası zamanla öğrencilerin SBS’deki başarı durumları dikkate alınarak SBS endeksli olarak işlenmeye başlayabilir. Bu nedenle SBS soruları öğretim programlarındaki ünitelerin dağılımına uygun olmalıdır. Sayısal olarak bu uygunluk sağlanmadığı durumlarda ünitelerin işlenişine ayrılan süre ve önem dereceleri değişecektir. Bu da öğretim programındaki bazı ünitelerin – 6.sınıftaki “Elektronik Yüzyıl” ünitesi gibi- atıl duruma düşmesine ve sosyal bilgiler dersinin amaçlarına(MEB, 2005:9) ulaşılmasına engel olabilecektir. MEB (2010:70)Teftiş Kurulu’nun araştırma raporunda da belirtildiği gibi öğrencilerin başarıları SBS esas alınarak yapıldığı için öğrencilerin dershaneye gitme düzeyi ilköğretim 2.sınıfa kadar inmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanması ve oluşabilecek olumsuzlukların giderilmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ SBS soruları hazırlanırken ve sınav kitapçığı oluşturulurken ünitelerin oranlarına uygun sayıda soru hazırlanmasına ve seçilmesine dikkat edilebilir.
- ✓ SBS’de soru sorulan diğer dersler (Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve İngilizce) için de bu tür çalışmalar yapılarak SBS’nin öğretim programlarına göre kapsam geçerliliği artırılabilir.
- ✓ SBS’deki soruların kapsam geçerliliğinin yanı sıra güçlük düzeylerinin de tespit edilmesi sınavın güvenilirliğini artırabilir.

Kaynakça

- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, Ankara: ÖSYM yayınları
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, Gökhan (2007) Geçerlik ve Güvenirlik, (Ed: E. Karip), *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, N. & Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. Sınıflar İçin Uygulanan Seviye Belirleme Sınavı’nın Uygunluk Geçerliği, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 160, s.309-319
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006) How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw-Hill International Edition.

◆ Süleyman Yiğitir / Hüseyin Çalışkan

Kasapçopur, A., Çakır, M., Norşenli, F. & Halay, D. (2010) Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model, Araştırma Raporu, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara

Köğçe, D. & Baki, A. (2009). Farklı Türdeki Liselerin Matematik Sınavlarında Sorulan Soruların Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması, *Cilt:17 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi*, s. 563-580

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5.sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005b). Sosyal Bilgiler Dersi 6-7.Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu (Taslak Baskı). Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı", <http://ttkb.meb.gov.tr> internet adresinden 01/05/2011 tarihinde indirilmiştir.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi, 2602 sayılı Tebliğler Dergisi, s.955-960

MEB Basın açıklaması (2010) internet adresinden 23/09/2011 tarihinde indirilmiştir.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-7.sınıflar) Taslak Ders Kitaplarını İnceleme, Değerlendirme Ölçütleri ve Puantajı, internet adresinden 23/09/2011 tarihinde indirilmiştir.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook..* CA: SAGE Publications.

Özçelik, D. A. (1997). Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.

Tekin, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları

TÖDER (Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği) (2009). Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) Çalıştayı Raporu, İstanbul

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

İnternet kaynakları

http://oges.meb.gov.tr/sbs_istat.htm

EK1:

6. Sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programı tanıtım tablosu

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTE	KAZANIM SAYISI	SÜRE/DERS SAATİ	ORANI (%)
Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	6	12	11
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	7	15	14
Kültür ve Miras	İpek Yolu'nda Türkler	9	24	23
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ülkemizin Kaynakları	6	18	17
Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	5	12	11
Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin Serüveni	5	15	14
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Elektronik Yüzyıl	5	12	10
Toplam		43	108	100

7. Sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programı tanıtım tablosu

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTE	KAZANIM SAYISI	SÜRE/DERS SAATİ	ORANI (%)
Birey ve Toplum	İletişim ve İnsan İlişkileri	6	12	11
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Ülkemizde Nüfus	5	12	11
Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	8	27	25
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman İçinde Bilim	5	12	11
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	6	18	17
Güç, Yönetim ve Toplum	Yaşayan Demokrasi	5	12	11
Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	4	15	14
Toplam		39	108	100

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı tanıtım tablosu

Üniteler	Kazanım sayıları	Süre/ ders saati	Oranı (%)
1. Bir Kahraman Doğuyor	6	6	6
2. Millî Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler	8	15	14
3. "Ya İstiklâl, Ya Ölüm!"	7	15	14
4. Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar	25	27	25
5. Atatürkçülük	17	24	22
6. Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası Ve Atatürk'ün Ölümü	5	6	5
7. Atatürk'ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı Ve Sonrası	12	15	14
Toplam	80	108	100

EK2:

2008-2010 yılları 6. Sınıf SBS Sosyal Bilgiler Sorularının Ünite ve Kazanımlarına Göre Dağılımı

Soru	2008 yılı sınavı		2009 yılı sınavı		2010 yılı sınavı	
	Ünite Nu.	Kazanım Nu.	Ünite Nu.	Kazanım Nu.	Ünite Nu.	Kazanım Nu.
1	1	6	1	7	1	6
2	3	7	3	5	2	7
3	2	7	3	1	3	1
4	2	7	3	7	3	7
5	2	2	2	2	2	1
6	2	1	4	2	4	1
7	2	6	4	4	2	3
8	2	6	2	3	4	2
9	5	4	2	3	5	2
10	4	4	2	3	2	4
11	4	6	6	1	1	2
12	6	1	5	5	1	3
13	1	4	1	4	6	1-3
14	3	1	3	4	3	1
15	2	4-5	4	2	2	7
16	1	3	4	6	1	5

2008-2011 yılları 7. Sınıf SBS Sosyal Bilgiler Sorularının Ünite ve Kazanımlarına Göre Dağılımı

Soru	2008 yılı sınavı		2009 yılı sınavı		2010 yılı sınavı		2011 yılı sınavı	
	Ünite Nu.	Kazanım Nu.	Ünite Nu.	Kazanım Nu.	Ünite Nu.	Kazanım Nu.	Ünite Nu.	Kazanım Nu.
1	1	6	5	1	3	1	3	1
2	3	1	3	2	3	1	3	2
3	3	8	3	3	5	1	3	3
4	3	4	3	3	3	3	3	2
5	5	2	6	1	3	8	3	8
6	3	8	3	8	3	3	5	4
7	6	2	3	4	3	6	6	1
8	7	1	7	1	7	1	4	3
9	2	2	2	4	2	2	2	2
10	2	4	2	2	2	4	2	4
11	2	4	5	1	5	2	2	4
12	2	5	5	4	5	6	6	2
13	7	3	6	3	6	2	6	3
14	6	3	7	4	1	5	6	2
15	5	6	1	1	7	4	7	4
16	5	3	4	4	4	4	5	3
17	2	4	2	2	5	1	5	1
18	1	2	1	5	7	3	1	1

2009-2011 yılları 8. Sınıf SBS Sosyal Bilgiler Sorularının Ünite ve Kazanımlarına Göre Dağılımı

	2009 yılı sınavı		2010 yılı sınavı		2011 yılı sınavı	
	Ünite Nu.	Kazanım Nu.	Ünite Nu.	Kazanım Nu.	Ünite Nu.	Kazanım Nu.
1	1	3	1	5	1	4
2	1	5	2	5	2	4
3	2	3	5	1-13	2	4
4	2	4	2	3	2	4
5	2	6	4	1-5	Tasnif dışı	Kronoloji sorusu
6	3	3	3	1-6	3	1
7	3	6	1	6	3	6
8	4	3	3	4	4	7
9	4	2	4	11	4	18
10	4	8-17	4	14	4	23
11	4	1	4	8-17	4	22
12	5	1	4	10	5	11
13	5	3	4	21	5	14
14	5	8	5	6	6	2
15	6	2	3	Kişilik öz.	5	13
16	7	1	5	11	7	1-5
17	2	2	3	6	2	4
18	4	21	4	1	5	4
19	5	13	4	3	4	9
20	7	6	6	2-3	5	8-11

CONTENT VALIDITY ANALYSIS OF QUESTIONS ON THE FIELD OF SOCIAL STUDIES IN THE LEVEL ASSESSMENT EXAM (SBS)

Dr.Süleyman YİĞİTİR*

Yrd.Doç.Dr.Hüseyin ÇALIŞKAN**

Abstract

This research has been carried out to analyze the questions on the field of social studies in the Level Assessment Exam (SBS), which plays a determinant role in transition from elementary school to secondary school. Social studies questions asked in the Level Assessment Exam (SBS) of 2008-2011 have been used as data sources. Data collection tool is the control lists developed by researchers. Three fields have been analyzed by their experts, taking into consideration the units within the scope of the training program and the rates allocated for such units. At the end of the research, it has been ascertained that the questions on the social studies field partly ensures content validity thanks to the training program by years and that no questions were asked for some units, while more questions than necessary were asked for other units.

* Ministry of National Education

** Sakarya University Faculty of Education

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVINA (KPSS) YÖNELİK KAYGILARININ İNCELENMESİ

Şaban ÇETİN*

Özet

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin KPSS'na yönelik kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir özellik taşımaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi son sınıfına devam etmekte olan 367 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına veri toplama aracı olarak Karaçanta (2009) tarafından geliştirilmiş olan "KPSS Kaygı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin KPSS'na yönelik kaygıları cinsiyet, KPSS için dershaneye gitme durumu, akademik başarı algısına ve öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterliliğine ilişkin algılarına göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınav, Sınav Kaygısı, Kamu Personeli Seçme Sınavı

Giriş

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi kadar, onların seçilmesi ve sisteme dahil edilmesi de önem arz etmektedir. Türk milli eğitim sisteminin geçmişinde öğretmenlerin seçilmesi ve atanması ile ilgili değişik uygulamaları görmek mümkündür. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak faaliyetini sürdüren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.

Öğretmenlik mesleği için aranan özel şartlar, 1739 Sayılı Kanun'la belirlenmiş, öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğu kabul edilerek, bu mesleğe hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağı hükmü yer almıştır. Bu niteliklerin Millî Eğitim Bakanlığınca tespit edileceği, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar arasından, yine bakanlık tarafından seçileceği belirtilmiştir.

1985 yılına kadar yapılan öğretmen atamalarında, 1739 sayılı kanun çerçevesinde daha önce alınmış karar gereği yapılması düşünülen öğretmenlikte atanma sınavı yapılmamıştır. 1988'de yapılan XII. Şura'da ve 1989'da yapılan Danışma Kurulu toplantısında, ilgili alanların ve adayların özellikleri dikkate alınarak, öğret-

* Yrd.Doç.Dr. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilimdalı

men adayları için değişik sınav şekilleri, uygulama, mülakat vb. yöntemlerin uygulanması görüşleri benimsenmesine rağmen uygulamaya dönüşmemiştir. Talim Terbiye Kurulu'nun 1991 yıl ve 37 nolu kararıyla, öğretmen atamalarında yapılacak sınavın içeriği de %15 genel kültür, %25 pedagojik formasyon ve %60 alan bilgisi olarak belirlenmiştir. 1992 yılında ataması yapılan öğretmenler için sınav şartı kaldırılmış ve herhangi bir seçme kriteri konulmamıştır (Dilaver, 1994,86-91). 2001 yılına kadar eğitim fakültelerinden mezun olan öğrenciler sınav olmaksızın öğretmen olarak atanmıştır.

17 Ekim 1999 tarihinde yapılmaya başlanan Devlet Memurları Sınavı (DMS) 12 Aralık 1999 tarihinde de DMS adı altında ÖSYM tarafından düzenlenerek sadece 657 Sayılı Devlet Memurluğu Kanunu çerçevesinde (Düz Memurluk) alımı için yapılmıştır. Daha sonra Kamu Personel Yasası çerçevesinde yapılan değişikliklerle beraber yapılan eleme sınavının kapsamı daha da genişletilerek 4 oturumdan oluşan Öğretmenlik, düz memurluk, sözleşmeli personel ve kariyer meslekleri için olan bir ön eleme sınavı haline getirilerek 07-08 Temmuz 2001 tarihinde Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adı altında yapılmaya başlanmıştır. 2002 yılında ise, 18.03.2002 tarihli ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile (03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı Resmi Gazete) yürürlüğe konulan Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik ve bu yönetmelik uyarınca Devlet Personel Başkanlığı ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı tarafından hazırlanan 03.05.2002 tarihli Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar ile İlgili Usul ve Esaslar çerçevesinde bu sınavın ismi Kamu Personeli Seçme Sınavı olarak değiştirilmiş ve öğretmen atamaları da dahil olmak üzere tüm kamu personelinin atanabilmesi için uygulanan bir sınav haline getirilmiştir (Yeşil,2009,150-152).

Son sınıfta hatta üçüncü sınıftan itibaren bu sınava hazırlanan öğretmen adayları okulu bitirme telaşının yanı sıra bir yandan da bu sınavda başarılı olma ve atama kaygısı içerisine düşmektedirler. Ülkemizde üniversiteye gelen öğrenciler, zorlu bir maratondan sonra üniversiteli olmaktadır. Üniversiteli olmalarıyla kaygıları bitmemekte aksine, öğrenimin bitirilmesi ve gelecek kaygısıyla yüz yüze gelmektedirler. Mezuniyetleri, iş hayatının yada işsizlik hayatının başlangıcı demektir. İş bulamama korkusu, çeşitli sorumluluklar ve mesleğe başlama konusunda eşik oluşturan sınavlar kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülmektedir.

Kaygı bilişsel, duygusal, davranışsal ve bedensel boyutlar içeren karmaşık bir durumdur. Kaygının bilişsel yönü; bireyin kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmelerde bulunması ve performansına dair endişe taşınmasıdır, duygusal yönü; gerilim ve huzursuzluk hislerini, davranışsal yönü; beceriksizlik, susma, az konuşma, geri çekilme, bedensel yönü; solunum hızının değişmesi, kalp atış hızının artması, benzin sararması, ağzın kurumması, terleme, kaslarda gerginlik ve titremeyi içeren karakteristik bir otonom sinir sistemi faaliyetidir. Kaygı, kişinin bilinçli tarafı ile duyulan ve kavranılan bir tehlike sinyalidir (Geen, 1985).

Bireyin kaygı düzeyi ile başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma amacıyla yapılan çalışmalarda kaygı "kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı" olmak üzere iki türde sınıflandırılmıştır. Kolaylaştırıcı kaygı, bireyi, yeni öğrenme ortamlarında 'yaklaşma davranışına' yöneltirken; engelleyici kaygı bireyin yeni öğrenme ortamlarında

kaçınma davranışını benimsemesine neden olmaktadır (Scovel ,1991, 15-23). Spielberg ise (1966) kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı olarak sınıflandırmaktadır. Tehlikeli durumların oluşturduğu ve geçici olan bu kaygı türünü 'durumluk kaygı' olarak tanımlamaktadır. Bazı insanlar ise, çevreden gelen tehlikelerden bağımsız şekilde sürekli kaygı duymaktadırlar. Bu kaygı türüne ise 'sürekli kaygı' adı verilmektedir. 'Durumluk kaygı' normal bir duygu olarak kabul edilirken, 'sürekli kaygı' tedavi gerektiren bir 'kişilik özelliği' olarak tanımlanır (Öner ve Le Compte, 1985, 1-26).

Genelde kaygı; stres ve depresyon konuları ile birlikte neden-sonuç ilişkisi açısından incelenmektedir. Kaygı, depresyonda sıkça görülen bir olgudur. Kaygının artması kişinin geleceği hakkında ne yapacağını bilememesine, karar verememesine yol açar, başına kötü bir şey geleceğini sanması gibi yersiz korkulara sahip olmasına neden olur.

Günümüz insanının kaygısı azalmamakta, giderek artmaktadır. Bunda en büyük faktör, baş döndürücü ilerleme sonucundaki gelişme ve değişmelere uyum sağlama, güçlüklerle baş edebilme çabasıdır. Bu hızlı değişim içinde bir "aydın" misyonunu yükleneyecek olan öğretmen adayı, kendisini gerçekleştirme sürecinde toplumsal olaylara kafa yorup, bunlara çözüm ararken kaygı duygusuyla karşılaşmaktadır.

Bu yönüyle ele alındığında kpss sınavı öğretmen adayları için son sınıfta öğrenim yaşantılarının merkezinde yer almakta ve işlevi açısından öğretmen adayları tarafından çok önemsenmektedir. Dolayısıyla öğretmen atamalarında kilit konumdaki bu sınava yönelik öğrenci kaygılarını belirlemek bu yöndeki davranış örüntülerinin açıklanabilmesi açısından son derece önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının KPSS'na yönelik kaygılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

1.Araştırmaya katılan öğrencilerin KPSS'na yönelik kaygı puanlarının dağılımı nasıldır?

2.Öğrencilerin KPSS'na yönelik kaygı puanları; cinsiyet, dershaneye gitme durumu, öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterliliğine ilişkin algılarına ve akademik başarı algılarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir özellik taşımaktadır. Araştırmayla, öğretmen adaylarının KPSS'na yönelik kaygıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesinin son sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ölçme aracı 367 öğrenciye gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Tüm son sınıf öğrencilerine ulaşıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmada veriler, Karaçanta (2009) tarafından geliştirilmiş olan “KPSS Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek, “Genel kaygı”, “Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler”, “Gelecekle İlgili Endişeler” ve “Sınava Hazırlık” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. 250 kişilik bir öğrenci grubuna yeniden uygulanan ölçeğin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.90, iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değerinin $\alpha = 0.95$ olduğu görülmüştür.

Sekiz maddesi olumsuz on bir maddesi olumlu olmak üzere 19 maddeden oluşan ölçekte beşli likert skalası kullanılmış, olumsuz maddeler tersten puanlanmıştır. Değerlendirme esnasında beş seçenekli cevap kategorisi; “(64,61 puan ve üstü) *yüksek puan*, (49,41-64,60) *orta*, (49,40 puan ve altı) *düşük puan*” şeklinde yeniden sınıflandırılmıştır. Ölçekten elde edilen kaygı puanlarının yüksek olması yüksek kaygı, düşük olması düşük kaygıyı ifade etmektedir.

Değişkenler arasındaki karşılaştırmalarda t testi ve varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak elde edilen bulgular ile bu bulgularla dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin KPSS İle İlgili Kaygı Puanlarının Dağılımı

Öğrencilerin, ölçekten almış oldukları toplam puanlarının dağılımı tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin KPSS Kaygı Puanlarının Dağılımı

Kaygı	N	\bar{X}	ss	Min.	Max.	Madde Sayısı	\bar{X}	
							64,61 – 95,00	
							f	%
	367	66,09	14,44	25	95	19	111	30,24

Tablo 1 incelendiğinde KPSS ile ilgili “toplam” kaygı puanları ortalaması ve ölçeğin cevaplanması sonucunda aldıkları minimum ve maksimum kaygı puanları görülmektedir. Öğrencilerin genel puan ortalamaları incelendiğinde aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 66,09$ olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 367 öğretmen adayının 111’inin (% 30,24) kaygı puan ortalaması 64,61 ile 95,00 arasında yer alırken, 237 adayın kaygı puan ortalaması (%64,58) 49,41-64,60 arasında ve geri kalan 19 adayın kaygı puan ortalaması (%5,18) 49,40 puan ve altında yer almaktadır. Elde edilen bu

değer göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının söz konusu sınavı oldukça önemsedikleri ve dolayısıyla azımsanmayacak şekilde kaygılandıkları söylenebilir.

Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin KPSS'na Yönelik Kaygı Puanlarının Dağılımı

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre KPSS'na ilişkin kaygı puanlarının dağılımı tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin, KPSS Kaygı Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
I.Faktör	Kız	175	33,33	7,85	3,65	0,000***
	Erkek	192	29,18	7,45		
II.Faktör	Kız	175	16,39	3,63	1,08	0,280
	Erkek	192	16,97	3,58		
III.Faktör	Kız	175	9,02	3,36	2,75	0,007**
	Erkek	192	7,64	3,36		
IV.Faktör	Kız	175	10,36	2,78	1,98	0,49
	Erkek	192	11,17	2,66		
Ölçek Geneli	Kız	175	70,49	13,82	3,28	0,001**
	Erkek	192	63,56	14,40		

** P<.01, *** P<.001 (I.Faktör "Genel kaygı", II.Faktör "Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler", III.Faktör "Gelecekle İlgili Endişeler", IV.Faktör "Sınav Hazırlık")

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan kız öğrencilerin ölçeğin genelin-den aldıkları KPSS kaygı puan ortalamaları ile \bar{X} =70,49 erkek öğrencilerin puan ortalamaları \bar{X} =63,56 farklıdır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğrencilerin puanları arasındaki bu farkın anlamlı [$t(367)=3,28$, $p<0.001$] olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde kaygı puanına sahip oldukları, başka bir deyişle; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla KPSS ile ilgili daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili kaygıları, ölçeğin "Genel kaygı" [$t(367)=3,65$, $p<0.001$] ve "Gelecekle İlgili Endişeler" alt boyutu puanları da [$t(367)=2,75$, $p<0.01$] cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgular ışığında cinsiyet değişkeninin KPSS ile ilgili kaygıların farklılaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Öğrencilerin KPSS Kaygı Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre KPSS'na ilişkin kaygı puanlarının dağılımı tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Öğrencilerin, KPSS Kaygı Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Dershaneye Gitme Durumu	n	\bar{X}	ss	t	p																																									
I.Faktör	Hayır	193	33,23	7,46	3,16	,002**																																									
	Evete	174	29,62	7,95			II.Faktör	Hayır	193	16,91	3,67	0,75	,457	Evete	174	16,51	3,54	III.Faktör	Hayır	193	9,00	3,33	2,46	,015*	Evete	174	7,77	3,42	IV.Faktör	Hayır	193	11,17	2,66	1,84	,067	Evete	174	10,43	2,79	Ölçek Geneli	Hayır	193	70,31	14,36	2,83	,005**	Evete
II.Faktör	Hayır	193	16,91	3,67	0,75	,457																																									
	Evete	174	16,51	3,54			III.Faktör	Hayır	193	9,00	3,33	2,46	,015*	Evete	174	7,77	3,42	IV.Faktör	Hayır	193	11,17	2,66	1,84	,067	Evete	174	10,43	2,79	Ölçek Geneli	Hayır	193	70,31	14,36	2,83	,005**	Evete	174	64,32	14,14								
III.Faktör	Hayır	193	9,00	3,33	2,46	,015*																																									
	Evete	174	7,77	3,42			IV.Faktör	Hayır	193	11,17	2,66	1,84	,067	Evete	174	10,43	2,79	Ölçek Geneli	Hayır	193	70,31	14,36	2,83	,005**	Evete	174	64,32	14,14																			
IV.Faktör	Hayır	193	11,17	2,66	1,84	,067																																									
	Evete	174	10,43	2,79			Ölçek Geneli	Hayır	193	70,31	14,36	2,83	,005**	Evete	174	64,32	14,14																														
Ölçek Geneli	Hayır	193	70,31	14,36	2,83	,005**																																									
	Evete	174	64,32	14,14																																											

* $p < .05$, ** $p < .01$ (I.Faktör "Genel kaygı", II.Faktör "Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler", III.Faktör "Gelecekle İlgili Endişeler", IV.Faktör "Sınav Hazırlık")

Tablo 3 dershaneye gitme durumlarına göre öğrencilerin KPSS ile ilgili kaygı puanlarına ilişkin bilgi vermektedir. Tablo 3 incelendiğinde, dershaneye giden öğrencilerinin ölçeğin bütünü için KPSS kaygı puan ortalamaları ile $\bar{X}=64,32$, dershaneye gitmeyen öğrencilerinin puan ortalamaları arasında $\bar{X}=70,31$ bir farklılık gözlenmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğrencilerin puanları arasındaki bu farkın anlamlı [$t(367)=2,83$, $p < 0.01$] olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre, dershaneye gitmeyen öğrencilerin dershaneye giden öğrencilere oranla KPSS ile ilgili daha yüksek düzeyde kaygı puanına sahip oldukları, başka bir deyişle; daha yoğun bir kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili kaygıları, ölçeğin "Genel kaygı" [$t(367)=3,16$, $p < 0.01$] ve "Gelecekle İlgili Endişeler" alt boyutu puanları da [$t(367)=2,46$, $p < 0.05$] dershaneye giden öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre dershaneye gitme durumunun öğrencilerin KPSS ile ilgili kaygılarını farklılaştırdığı söylenebilir.

Öğrenim Gördükleri Programdan Edindikleri Kazanımların Yeterliliğine İlişkin Algılarına Göre Öğrencilerin KPSS Kaygı Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterliliğine ilişkin algılarına göre KPSS'na ilişkin kaygı puanlarının dağılımı tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrenim Gördükleri Programdan Edindikleri Kazanımların Yeterliliğine İlişkin Algılarına Göre Öğrencilerin, KPSS Kaygı Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Program İlişkin Yeterlik Algısı	n	\bar{X}	ss	t	p
I.Faktör	Hayır	171	37,99	3,66	16,44	0,000***
	Evet	196	25,95	6,08		
II.Faktör	Hayır	171	19,01	1,38	10,44	0,000***
	Evet	196	14,74	3,76		
III.Faktör	Hayır	171	10,75	2,68	11,00	0,000***
	Evet	196	6,41	2,63		
IV.Faktör	Hayır	171	12,18	2,17	7,01	0,000***
	Evet	196	9,64	2,64		
Ölçek Geneli	Hayır	171	79,93	6,19	18,43	0,000***
	Evet	196	56,74	10,51		

*** $P < .001$ (I.Faktör "Genel kaygı", II.Faktör "Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler", III.Faktör "Gelecekle İlgili Endişeler", IV.Faktör "Sınav Hazırlık")

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin ölçeğin genelinden aldıkları KPSS kaygı puan ortalamaları ile $\bar{X} = 56,74$ öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterli olmadığını düşünen öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{X} = 79,93$ farklıdır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğrencilerin puanları arasındaki bu farkın anlamlı [$t(367) = 18,43$, $p < 0.001$] olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre, öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterli olmadığını düşünen öğrencilerin, öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterli olduğunu düşünen öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde kaygı puanına sahip oldukları, bir başka deyişle KPSS ile ilgili daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterliliğine ilişkin algılarına göre KPSS ile ilgili kaygıları, ölçeğin alt faktörlerinde de genelinden elde edilen puanlara paralel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterliliğine ilişkin algılarına göre öğrencilerin KPSS ile ilgili kaygılarının farklılaştığı söylenebilir.

Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrencilerin KPSS Kaygı Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öğrencilerin akademik başarı algılarına göre KPSS'na ilişkin kaygı puanlarının dağılımı tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrencilerin, KPSS Kaygı Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Ölçeği Boyutları	Grup	n	\bar{X}	ss	F	p	Gruplararası Fark
I.Faktör	1	109	22,74	5,28	160,044	,000***	1-2,1-3,2-3
	2	180	32,89	4,94			
	3	78	40,23	3,29			
II.Faktör	1	109	13,04	3,87	81,127	,000***	1-2,1-3,2-3
	2	180	17,62	2,22			
	3	78	19,62	,67			
III.Faktör	1	109	5,40	2,38	90,687	,000***	1-2,1-3,2-3
	2	180	8,51	2,58			
	3	78	12,28	2,08			
IV.Faktör	1	109	8,96	2,75	37,426	,000***	1-2,1-3,2-3
	2	180	10,88	2,19			
	3	78	13,18	1,90			
Ölçek Geneli	1	109	50,13	8,89	276,892	,000***	1-2,1-3,2-3
	2	180	69,90	6,98			
	3	78	85,31	4,82			

1= Çok iyi; 2= iyi; 3=Orta ; *** $P < 0.001$ (I.Faktör “Genel kaygı”, II.Faktör “Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler”, III.Faktör “Gelecekle İlgili Endişeler”, IV.Faktör “Sınava Hazırlık”)

Tablo 5 akademik başarı algılarına göre öğrencilerin görüşlerini yansıtmaktadır. Tablo da öğrenci görüşlerine dair ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucu yer almaktadır. Varyans analizi sonucuna göre, akademik başarı algılarına göre öğrencilerin KPSS ile ilgili kaygı puanları arasında [$F_{(2-364)} = 276,892$, $p < 0.001$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan scheffe testi sonuçlarına göre, başarı algısı “çok iyi” olan öğrencilerin $\bar{X} = 50,13$, “iyi” düzeyde başarılı olanlara $\bar{X} = 69,90$, “orta” düzeyde başarılı olanlara oranla $\bar{X} = 85,31$ ve “iyi” düzeyde başarılı olanların $\bar{X} = 69,90$, “orta” düzeyde başarılı olanlara oranla $\bar{X} = 85,31$ daha düşük kaygı puan ortalamasına sahip oldukları gözlenmektedir. Bu duruma dayalı olarak akademik başarısı algısı yüksek olan öğrencilerde KPSS ile ilgili olarak başarı algısı nispeten düşük olanlara oranla daha düşük kaygı oluştuğu söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının akademik başarı algılarına göre KPSS ile ilgili kaygıları, ölçeğin alt faktörlerinde de genelinden elde edilen puanlara paralel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak akademik başarı algılarına göre öğrencilerin KPSS ile ilgili kaygılarının farklılaştığı söylenebilir.

Değerlendirme ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili kaygı puanları bağımsız değişkenlere göre ölçeğin geneli ve alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla ölçeğin genelinde ve dört alt boyuttan ikisinde "*Genel kaygı*" ve "*Gelecekle İlgili Endişeler*" KPSS ile ilgili daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde sonuçlar bu yöndeki bulgularla paralellik göstermektedir (Endler ve ark. 1992; Kapıkıran, 1999; Sarıgül 2000; Saban ve arkadaşları 2004; Alyaprak,2006).

Dershaneye gitme durumuna göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, gerek ölçekten elde edilen toplam puanın gerekse ölçeğin alt boyutlarından ikisi için "*Genel kaygı*" ve "*Gelecekle İlgili Endişeler*" elde edilen puanların dershaneye gidenlerin lehine farklılaştığı gözlenmiştir. Yetersiz ders çalışma, sınav kaygısının betimlenmesindeki önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Kurt, 2006, 91-92). Dolayısıyla sınava hazırlanmak amacıyla dershaneye gitmenin oluşturduğu bir özgüven duygusunun bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterliliğine ilişkin algılarına göre bulgular değerlendirildiğinde, söz konusu değişkeninin öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puan ve alt boyutlarda öğrenim gördükleri programdan edindikleri kazanımların yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığa neden olduğu gözlenmektedir.

Öğrencilerin akademik başarı algılarına göre bulgular değerlendirildiğinde ise söz konusu değişkeninin öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puan ve alt boyutlarda başarı algısı "çok iyi" olan öğrencilerin "iyi" ve "orta" düzeyde başarılı olanlara düzeyde başarılı olanlara oranla ve "iyi" düzeyde başarılı olanların "orta" düzeyde başarılı olanlara oranla daha düşük kaygı puan ortalamasına sahip oldukları gözlenmektedir. Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde sonuçlar bu yöndeki bulgularla paralellik göstermektedir (Wörde, 2003; Salim, 2004; Dalkılıç 2001; Batumlu ve Erden 2007).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Araştırma sonucunda elde edilen veriler öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili yoğun bir kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmen atamalarından önce son dönemeç olarak nitelendirilebileceğimiz bu sınavda yaşanan bu yoğun kaygı düzeyinin düşürülebilmesi için bu sınavın öğretmen seçme ve atama basamaklarından yalnızca biri olarak kullanılması, atamalarda tek belirleyici etken olma özelliğinden arındırılması.

2. Başarıyı olumsuz etkileyen temel etmenlerden birisi olan sınav kaygısının özellikle bireyin hayatında kritik öneme sahip sınavlarda en aza indirilebilmesi konusunda kullanılacak farklı stratejilerin denenmesi ve geliştirilmesi.

3. Öğretimin her aşamasında sürekli gündeme gelen sınavlar ve sınav kaygısı konusunda, konuyu farklı yönleriyle betimleyici ve konuya daha dikkat çekici geniş çaplı araştırmaların yapılması ve desteklenmesi.

Kaynakça

- Alyaprak, İ.(2006). **Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi**, Ege Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Batumlu D.Z. ve Erden M. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (1):24-38.
- Dalkılıç, N. (2001). An Investigation Into the Role of Anxiety in Second Language learning.[http:// www.sosyalbilimler.cukurovaom/p/articles/mi_mOFCR/is_4](http://www.sosyalbilimler.cukurovaom/p/articles/mi_mOFCR/is_4) adresinden indirilmiştir. (08.06.2012)
- Dilaver, H.H.(1994). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları**. İstanbul. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Endler, N.S., Brian, J.C., Parler, J.D.A. ve Bagby, R.M. (1992). *Self-Report of Depression and State-Trait Anxiety : Evidence for Differential Assessment*. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 5,832-838.
- Geen, R. G. (1985). Test Anxiety and Visual Vigilance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 4, 963-970.
- Kapıkıran, N.(1999). **Lise Öğrencilerinde Başarı Sorumluluğu ve Başarı Kaygısının Bazı Psikopatolojik Değişkenler Açısından İncelenmesi**, D.E.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Karaçanta, H.(2009). *Öğretmen Adayları İçin Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması)*, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:25, s.50-57.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı*. Asil yayın Dağıtım. Ankara.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Süreksiz Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Saban, A., Korkmaz, İ. & Akbaşı, S. (2004). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları*. Eurasian Journal of Educational Research, 17, (pp,198 – 208).
- Salim A. (2004). *Teacher’s Role, Learner’s Gender Differences, and FL Anxiety Among Seventh-Grade Students Studying English as a FL*. Educational Psychology. 24. 711-721.
- Sarıgül, H. (2000). **‘Trait Anxiety and Foreign Language Anxiety and their effects on learners’ Foreign Language Proficiency and Achievement’**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Scovel, T. (1991). *The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of Anxiety Research*. In Horwitz, D. J. Young, (Eds.). *Language Anxiety: From Theory And Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Wörde, R. (2003). *Students Perspectives on Foreign Language Anxiety*.Inquiry.8. [http:// www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html](http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html) adresinden indirilmiştir. (10.07.2012)
- Yeşil, R ve Diğerleri (2009). **Eğitim Fakültesindeki Akademik Başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndaki Başarı Üzerinde Etkisi**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa: 149-160.

A STUDY INTO THE ANXIETY OF FACULTY OF EDUCATION STUDENTS TOWARDS EXAM FOR CIVIL SERVANTS (EFCS)

Şaban ÇETİN*

Abstract

The aim of the current study was to investigate the anxiety of faculty of education students over EFCS according to different variables. The study is a descriptive research, based on scanning model. The population of the study consisted of 367 last grade students attending to Gazi University, Faculty of Industrial Arts. Students were applied "Anxiety Scale for EFCS" developed by Karaçanta (2009) as the data collection instrument. According to the results obtained; the anxiety of the students over EFCS varied depending on gender, having a course for EFCS, perception of academic success and their competence of the attainments obtained from the program they are studying.

Key Words: Exam, Exam Anxiety, Exam For Civil Servants (EFCS)

* Assistant Prof.Dr., Gazi University Industrial Arts Education Faculty, Department of Educational Sciences, Education Program and Teaching

ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN TUTUMUN BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK TİPLERİYLE YORDANMASI

Sevda ASLAN*

Murat YALÇIN**

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının beş faktör kişilik boyutlarının yordayıcılığı açısından değerlendirilerek öğretmenliğe ilişkin tutum ile beş faktör kişilik boyutları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılı sonbahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alan 270'i kız, 89'u erkek olmak üzere toplam 359 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır. Elde edilen verileri hiyerarşik regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre duygusal dengesizlik/nevrotizm, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik boyutlarının öğretmenliğe ilişkin tutumun yordayıcıları oldukları görülmüştür; dışadönüklük ve deneyime açıklık boyutunun olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenliğe ilişkin tutum, beş faktör kişilik boyutu, üniversite öğrencisi

Giriş

Bireyin eğitim hayatında onun davranışlarının istendik yönde değiştirmesini, kişiliğiyle davranışlarıyla model olan öğretmendir. Öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasında sadece genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi değil, mesleğine karşı geliştirdiği tutum da önemlidir. Öğretmenliğe karşı geliştirilen tutumun hizmet öncesinde, hatta eğitime girerken belirlenmesi yararlı olacaktır. Böylelikle öğretmen adayları, tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi açısından desteklenebilirler.

Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değil, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak o bireye atfedilen bir eğilimdir. Diğer bir deyişle tutum gözlenebilen, ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Bir kimsenin herhangi bir olay, eşya veya insanlara karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimine tutum denir. Bir eğilimi tutum olarak kabul edilebilmesi için asgari şart, bir zihinsel değerlendirmedir, ancak kişilerin zaman içinde geliştirdiği yerleşik tutumların çoğu duygusal ve davranışa yönelik öğeleri içerir. Başka bir deyişle tutumlar doğrudan gözlenemez, ancak bireyin diğer davranışlarıyla açığa çıkar (Kağıtçıbaşı, 2006; Turgut, 1992).

* Yrd. Doç. Dr. Sevda Aslan, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

** Murat Yalçın, Mülga Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanı, Millî Eğitim Bakanlığı

Tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç ögesi vardır. Bilişsel tutum ögesi, o tutum hakkında sahip olunan bilgilerin sözle belirtilmesidir. Duygusal öge, o tutumun objesine karşı gözlenebilen kalp çarpmasının sıklaşması, heyecanlanma, terleme gibi fizyolojik tepkilerle sözsel tepkilerin tümüdür. Davranışsal öge, o tutum objesine karşı gözlenebilen sözsel ya da diğer tüm davranışlardır (Kağıtçıbaşı, 2006)

Tutum, alışkanlık ve kişinin benlik kavramını kapsayan beş faktör modeli, duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk boyutlarından oluşan kişilik özelliklerinin hiyerarşik bir modelidir. Kişilik özellikleri düşünce, duygu ve eylemlerin tutarlı kalıpları ve bireysel farklılıkların sürekli boyutları olarak tanımlanmaktadır (McCrae & Costa, 1990: Akt., Costa & Widiger, 2002; Roterts, Waltonve Viechtbauer, 2006: Akt., McCrae & Löckenhoff, 2010).

Beş Faktör Kuramı'na dayalı bu kişilik tiplerinden deneyime açıklığın özellikleri genellikle hayal gücü, merak, orijinallik, geniş fikirlilik ve sanatsal duyarlılıkla ilgilidir. Yumuşak başlılık boyutu hoşluk, tatlılık ile ilgili özellikler; nezaket, esneklik, güven, iyi huy, iş birliği, başışlama, empatiyle ilgilidir. Sorumluluk boyutu ise dikkat, düşüncelilik, sorumluluk, düzen, yeterlilik, planlılık, çok çalışma, başarı, merkezcilik, azmi yansıtır. Aynı zamanda duygusal olarak stabil olmayan durumu belirten duygusal dengesizlik/nevrotizm ve bireyin daha çok mizacıyla ilgili olan dışadönüklüğü olarak her beş boyut kişiliğin sürekli boyutları kabul edilir (Viswesvaran ve Ones, 2003).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili literatür incelendiğinde; Doğan ve Çoban'ın (2009) araştırmalarında, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük ve tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kızların, mesleğini yakınlarına önerenlerin, mesleğini sevenlerin ve iş bulma konusunda iyimser olanların daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Başbay, Ünver ve Bümen (2009) boylamsal çalışmada, ortaöğretim tezsiz yüksek lisans programı boyunca öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir. Diğer yandan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine, alanlarına ve okudukları döneme göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değişmediği ortaya konulmuştur. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) üniversite dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyete, farklı bölüm ve öğrenim türlerine göre mesleğe yönelik tutumlarının farklılaşmadığını bulmuşlardır. Bulut (2009) eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların üniversite ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, anabilim dalı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Oral (2004) ise eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıyla cinsiyete, bölüme, öğretmenliği kariyer tercihinde bulunma, öğretmenliği kariyer seçiminin nedeni arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulut (2011) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu ancak, öğretmenlik mesleğinde başarı için gerekli olan çalışmalara ve bu mesleğin çalışma şartları ile günümüzdeki toplumsal statüsüne yönelik tutumlarında olumsuzluklar bulunduğunu tespit etmiştir.

Yine öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili literatürde; Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007) eğitim fakültesi öğrencilerinde öğretmenliğin toplum kalkınmasında önemli olduğu, öğretmenliğin sorumluluk gerektiren bir meslek olduğu ve öğretmenliğin fedakârlık gerektiren bir meslek olduğu görüşlerinin yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Semerci ve Semerci (2004) çalışmasında, üniversite öğrencisi kızların ve erkeklerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında, anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çakır, Kan ve Sünbül (2006) çalışmalarında, tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlik algıları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Tezsiz yüksek lisans eğitimi alan kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puan ortalamaları ile öğretmenlik meslek bilgisi programı eğitimi alan kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puan ortalamaları arasında tezsiz yüksek lisans eğitimi alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan ve Köksal (2004) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının destekleyici, duyarlı, kararlı, dengeli olma gibi kişilik özellikleri ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu bulmuştur. Aksoy (2010) son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenliği, resim öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu, fakat psikolojik danışma ve rehberlik ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ise orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Aydın ve Sağlam (2012) son sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere; öğrenim gördükleri bölümü tercih etmedeki etken olarak ise kendini yetiştirmek için öğretmenlik programını tercih edenlerin, mecbur kaldıkları için öğretmenlik programını tercih edenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Big Five (Beş faktörlü kişilik modeli) ile ilgili literatüre bakıldığında; Fuller ve Marler (2009), meta analiz çalışmasında kişiliğin ileriye dönük yordayıcısı olarak big five dışı dönüklük, deneyime açıklığın, sorumluluk ve duygusal dengesizlik/nervotizm olduğunu ortaya koymuşlardır. Krüger (2009) okul liderinin big five'in sorumluluk, duygusal dengelilik, dışı dönüklük, yumuşak başlılık ve deneyime açıklığına göre yeteneğinin okuldan okula farklılaştığını tespit etmiştir. Lounsbury, Smith, Levy, Leong ve Gibson (2009) çalışmalarında iş ile sorumluluk, duygusal dengelilik, dışı dönüklük yüksek korelasyona sahipken; yumuşak başlılık ve deneyime açıklık arasında daha az korelasyon vardır. Johnson, Rowatt ve Petrini (2011) tarafından dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk, deneyime açıklık, duygusal dengesizlik iş performansının yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Flanagan ve Malgady (2011) lisanüstü eğitim gören psikoloji öğrencileriyle yaptığı çalışmada Big Five'in sorumluluk boyutu ile staj değerlendirmesi arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Aynı zamanda big five ile içeriksel ve görev-özellik performanslarının (Rose, Ramalu, Uli ve Kumar, 2010); başarılı olma değerinin (Veage, Ciarrochive Heaven, 2011); eğitimsel kazanç, sorumluluk ve getirinin (O'Connell & Sheikh, 2011) ele alındığı araştırmalar görülmektedir.

Bir öğretim ortamında tutumlar akademik başarı için önemli bir faktördür. Bu nedenle eğitim sürecinin olumlu tutumları oluşturmada etkili olması gerekmektedir. Eğitim ortamında tutumların oluşturulmasında en önemli görev öğretmene düşmek-

tedir. Bu eğitim sürecinde öğretmenin temel kişilik eğilimleri, öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde etkili olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının beş faktör kişilik boyutlarının yordayıcılığı açısından değerlendirilerek öğretmenliğe ilişkin tutum ile beş faktör kişilik boyutları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılı sonbahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alan 359 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 270'i (%75.2, yaş ortalaması=23.86, SD=2.78) kız, 89'u (%24,8 yaş ortalaması=25.52, SD=4.01) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) 40 sıfat çiftinden oluşan 1-7 arasında derecelendirilen likert tipi bir ölçektir. SDKT dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik/ nörotisizm ve deneyime açıklık olarak beş boyuttan oluşmaktadır. Beş boyut, SDKT'ne ait varyansın %52.63'ünü açıklamaktadır. Beş boyutun faktör yüklerinin .367-.793 arasında değiştiği görülmektedir. Testin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı Dışadönüklük için .85, Yumuşak Başlılık için .86, Sorumluluk için .71, Duygusal Dengesizlik için .85 ve Deneyime Açıklık için .68 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa Katsayıları ise Dışadönüklük için .89, Yumuşak Başlılık için .87, Sorumluluk için .88, Duygusal Dengesizlik için .73 ve Deneyime Açıklık için .80 olarak bulunmuştur. Her bir alt boyutta ayrı ayrı toplam puan alınmaktadır.

Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği. Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği (ÖİTÖ) 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir. Ölçekten alınan toplam puan madde sayısı 23'e bölünerek bireylerin öğretmenliğe ilişkin tutumları hakkında bir yargıya varılabilir. Bu durumda 3'ün üzerindeki birey öğretmenliğe ilişkin olumlu; 3'ün altındaki birey ise olumsuz tutuma sahip olarak değerlendirilebilir. Ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin .560-.791 arasında değiştiği görülmektedir. Cronbach Alfa Katsayıları ise .99 olarak bulunmuştur. Rotter (1966) tarafından geliştirilen, Dağ (1991) tarafından Türk üniversite öğrencileri için uyarlanan İç-Dış Kontrol Ölçeği (RİDKOÖ) (Rotter's Internal-External Locus of Control Scale) 29 maddeden oluşmaktadır. RİDKOÖ şans kontrolü eksikliği, Siyasal olaylarda dış kontrol, Şans kontrolü, Okul başarısı kontrol eksikliği, Kişiler arası ilişkilerde kontrol eksikliği, kadercilik inancı ve siyasal olaylarda kontrol eksikliği olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır. Yedi boyutun faktör yükleri .50'nin üzerindedir. Her maddede a ve b harfleriyle gösterilen iki seçenek bulunan ölçekten 0 ile 23 arasında toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa Katsayısı .71 olarak bulunmuştur. KR-20 güvenilirlik katsayısı da .68 olarak bulunmuştur (Akt., Savaşır ve Şahin, 1997).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin parametrik istatistik sayıtlılarını (normal dağılım ve varyansların homojenliği) ve hiyerarşik regresyon analizi varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi ile fark puanlarının homojenliğini ise Levene testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansları homojen olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2000).

Bulgular

Çalışmada bulgular, araştırmada yer alan değişkenlerin birbiriyle korelasyonları ve aşamalı regresyon analizi bağlamında ele alınmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 1’de çalışma grubuna uygulanan ölçeklerin betimsel istatistikleri verilmektedir.

Tablo 1 Araştırmada Kullanılan Yordayıcı Değişkenler ve Yordanan Değişkene İlişkin Betimsel İstatistikler (n=359)

	İstatistikî Değerler	
	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmenliğe İlişkin Tutum	73.24	11.55
Duygusal Dengesizlik	31.77	9.51
Dışadönüklük	48.62	8.92
Deneyime Açıklık	44.54	7.82
Yumuşak Başlılık	50.33	8.47
Sorumluluk	29.72	9.02

Tablo 1. Araştırmada Yer Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Pearson Korelasyonları (n=243)

Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği ile SDTK Arasındaki İlişkiler

Boyutlar	Öğretmenliğe İlişkin Tutum	Duygusal Dengesizlik (N)	Dışadönüklük (E)	Deneyime Açıklık (0)	Yumuşakbaşlılık (A)	Sorumluluk (C)
Öğretmenliğe İlişkin						
Tutum (ÖİT)	1,00					
Duygusal Dengesizlik (N)	-.50**	1,00				
Dışadönüklük (E)	-.04	.45**	1,00			
Deneyime Açıklık (0)	-.03	.36**	.77**	1,00		
Yumuşakbaşlılık (A)	.15**	.25**	.59**	.60**	1,00	
Sorumluluk (C)	.59**	-.44**	-.02	-.01	.09	1,00
N	359	359	359	359	359	359

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

Note: (ÖİT): Öğretmenliğe ilişkin tutum, N: Duygusal Dengesizlik (Neuroticism), E: Dışadönüklük (Extraversion), O: Deneyime Açıklık (Openness), A: Yumuşak Başlılık (Agreeableness), C: Sorumluluk (Conscientiousness).

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenliğe ilişkin tutum ile Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'nin (SDKT) yumuşak başlılık ($r=.15$, $p<.01$) ve sorumluluk ($r=.59$, $p<.01$) olarak boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Öğretmenliğe ilişkin tutum ile duygusal dengesizlik/ nörotisizm ($r=-.50$, $p<.01$) boyutu arasında ise yüksek düzeyde ve farklı yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Diğer yandan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'nin (SDKT) dışadönüklük ($r=-.04$, $p>.05$) ve deneyime açıklık ($r=-.03$, $p>.05$) ile öğretmenliğe ilişkin tutum arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Hiyerarşik Regresyon Analizinin Varsayımlarının Kontrolleri

Hiyerarşik regresyon analizi için normallik varsayımları (normality of residuals), birbirine bağlılığın hataları (interdependence of errors), çoklu bağlanımlılık (multicollinearity) bakılmıştır.

Normallik varsayımı histogramı ve normal P-P testinin varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Birbirine bağlılığın hata varsayımında Durbin Watson istatistiği kullanılmıştır. Durbin Watson istatistiği 1.5 ve 2.5 arasında değer adığında, normallik varsayımını sağlamamaktadır. Bu çalışmada, Durbin Watson değeri 1.71 bulunduğundan, varsayımını sağlamamıştır. Homoscedasticity varsayımı, regresyon scatter plot (grafığı) ile kontrol edilmiştir. Scatter plot belli kalıp görünmediğinden, homoscedasticity varsayımını normallik varsayımını karşılamıştır.

Çoklu bağlanımlılık (multicollinearity) varsayımında, öncelikle yordayıcılar arasındaki korelasyona bakılmıştır. .90'dan daha yüksek korelasyon çoklu bağlanımlılık (multicollinearity) varsayımında iyi bir kanıt değildir. Aynı zamanda, Tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır. Tolerans değerinin .20'den büyük ve VIF değerinin 4'ten küçük olması beklenmektedir. Bu çalışmada Tolerans ve VIF varsayımlarının karşılandığı görülmektedir. Sonuç olarak çoklu regresyon varsayımlarının karşılandığı görülmektedir.

Tablo 3. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Model 1		R ²	F	β	t
ÖİT	N	0.29	72.15**	-0.60	-11.99**
	E			0.23	4.64**
ÖİT	N	0.29	48.02**	-0.60	-11.98**
	E			0.21	2.94**
	O			0.02	0.35
ÖİT	N	0.33	43.63**	-0.60	-12.23**
	E			0.13	1.80
	O			-0.07	-1.02
	A			0.26	4.69**
ÖİT	N	0.465	9.99**	-0.37	7.48**
	E			0.07	1.07
	O			-0.07	-1.04
	A			0.20	3.99**
	C			0.41	9.18**

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

Not: N: Duygusal Dengesizlik (Neuroticism), E: Dışadönüklük (Extraversion), O: Deneyime Açıklık (Openness), A: Yumuşak Başlılık (Agreeableness), C: Sorumluluk (Conscientiousness).

Öğretmenliğe ilişkin tutumun yordayıcıları çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Beş adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizine birinci adımda Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'nin boyutlarından duygusal dengesizlik/nevrotizm ve dışadönüklük; ikinci adımda deneyime açıklık; üçüncü yumuşak başlılık; dördüncü adımda ve son adımda sorumluluk girilmiştir. Birinci adımın özgün katkısının model içerisinde ($R^2=.29$, $F_{(2,356)}=72.15$, $p<.01$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Birinci adımda girilen değişkenlerden duygusal dengesizlik/nevrotizm $\beta =-.60$, $p<.01$ ve dışadönüklüğün $\beta =.23$, $p<.01$ modele özgün katkıları olduğu tespit edilmiştir. Modele ikinci adımda girilen deneyime açıklığın modele katkısının ($R^2=.29$, $F_{(3,355)}=48.02$, $p<.01$) anlamlı olmadığı görülmektedir. İkinci adımda girilen değişkenlerden deneyime açıklığın $\beta =.02$, $p>.05$ modele özgün katkısının olmadığı ortaya konulmuştur. Model 1'in yordayıcılarının Model 2'nin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Modele üçüncü adımda girilen yumuşak başlılık boyutunun

modele katkısının ($R^2=.33$, $F_{(4,354)}=43.63$, $p<.01$) anlamlı olduğu görülmektedir. Yumuşak başlılığın $\beta =.26$, $p<.01$ katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Modele dördüncü adımda girilen sorumluluk boyutunun modele katkısının ($R^2=.46$, $F_{(5,353)}=59.99$, $p<.01$) anlamlı olduğu görülmektedir. Sorumluluğun $\beta =.41$, $p<.01$ modele katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada dışadönüklük ve deneyime açıklık kişilik boyutlarının öğretmenliğe ilişkin tutum üzerinde yordayıcı özelliklere sahip olmadıkları görülmektedir. Deneyime açıklık kişilik özelliğine sahip bireyler hayal gücü, merak, orijinallik, geniş fikirlilik gibi yaratıcılığa ve bağımsızlığa eğilimleri fazladır. Dışadönüklüklerin ise daha çok mizaçları ön plandadır (Viswesvaran & Ones, 2003). Türk kültüründe öğretmen otorite figure olarak görüldüğünden, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da otorite figure algısını destekleyici olması düşünülebilir. Diğer yandan sıkı, edilgen kültürlerin daha çok toplulukçu kültür özelliklerine sahip olduğu söylenebilir (Triandis, 1996). Toplulukçu kültürlerde aile, okul gibi içinde bulunulan grubun istekleri, kişisel isteklerin önüne geçmektedir. Bu nedenle deneyime açıklık ve dışadönüklük kişilik boyutlarının öğretmenliğe ilişkin tutum üzerinde etkiye sahip olmadığı düşünülebilir.

Araştırmada yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik boyutlarının ise öğretmenliğe ilişkin tutumun önemli yordayıcıları oldukları görülmektedir. Yumuşakbaşlılık kişilik özelliği esneklik, güven, iş birliği, empati gibi özellikleri içermektedir (Viswesvaran & Ones, 2003). Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırır. Olumsuz tutumlar ise öğrenmeye ket vurur (Turgut, 1992). Dolayısıyla yumuşak başlılık kişilik özelliğinin mesleğin uygulanması sürecinde eğitim ortamındaki olumlu tutumları destekleyeceği olacağından, öğretmenliğe ilişkin tutum üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sorumluluk kişilik özelliği ise dikkat, düşüncelilik, sorumluluk, düzen, yeterlilik, planlılık gibi özellikleri yansıtır (Viswesvaran & Ones, 2003). Türk kültüründe toplulukçu kültür özellikleri daha belirgin olduğundan, özellikle sorumluluk sahibi olma, bireyden istenen bir özellik olarak teşvik edilebilir. Diğer yandan duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik boyutunun ise öğretmenliğe ilişkin tutumun ters yönde yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik özelliği bireyin daha çok stabil olmayan olumsuz duygularıyla ilgilidir (Eryılmaz & Öğülmüş, 2010; Viswesvaran & Ones, 2003). Kişilerin zaman içinde geliştirdiği yerleşik tutumların çoğu duygusal ve davranışa yönelik öğeleri içerir (Kağıtçıbaşı, 2006). Başka bir deyişle tutumlarda süreklilik beklenmektedir. Bu nedenle duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik özelliğinin öğretmenliğe ilişkin tutum üzerinde ters yönde etkisinin olduğu denilebilir.

Bu çalışma sonrasında benzer araştırmaların üniversite, ilköğretim ikinci kısım ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencileri de kapsayacak şekilde büyük örneklemeler üzerinde yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma bağlamında kişilerarası ilişkilere girme ve sürdürülebilenin pek çok ergen için stres yaratıcı bir problem durumu olarak algılandığı düşünüldüğünde, okullarda ergenlerin kişilerarası başarı beklentisi düzeylerini yükseltmeye yönelik, sosyal beceri eğitimi, güvengencilik eğitimi, iletişim becerileri konularını içeren bireysel ve grup çalış-

malarına yer verilebilir. Ergenlik döneminde ergenler için akranların önemi düşünüldüğünde, kişilerarası ilişkilerde iletişim becerileri görece daha iyi olan ergenlerin ayrı bir eğitim verilerek akranlarını daha iyi anlayabilecekleri becerilerle donatılmasına dayalı olan akran danışmanlığına ağırlık verilebilir. Bu tür eğitimlerin tüm öğrenciler bağlamında psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin etkinliğinin artırılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde yapılacak araştırmalara yönelik; öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ilişkin problem yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik özellikle yumuşakbaşlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerini geliştirici psiko-eğitsel çalışmalar yapılabilir. Öğretmenliğe ilişkin tutum ve beş faktör kişilik özellikleri ilişkisinde, kültürel faktörün etkililiğini başka kültürler üzerinde benzer çalışmalar yapılarak bakılabilir. Öğretmenliğe ilişkin tutum ve beş faktör kişilik özellikleri ilişkisi konusunda, farklı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerle çalışılarak bu araştırmanın sonucunun desteklenip desteklenmediği konusunda literatüre katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 291-294.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 345-366.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 651-674.
- Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. (10. baskı). Ankara: Pegem yayınları.
- Costa, P. T. Jr. ve Widiger, T. A. (Eds.). (2002). *Personality disorders and the five-factor model of personality* (2nd ed.). Washington: American Psychological Association.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 27-33.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Flanagan, R. ve Malgady, R. G. (2011). Successful graduate students: The roles of personality traits and emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 48(4), 317-331.
- Fuller, B., Jr. ve Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 329-345.
- Johnson, M. K., Rowatt, W. C. ve Petrini, L. (2011). A new trait on the market: Honesty-humility as a unique predictor of job performance ratings. *Personality and Individual Differences*, 50, 857-862.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. 10. Baskı. İstanbul: Evrim Yayın Evi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Krüger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29 (2), 109-127.
- Lounsbury, J. W., Smith, R. M., Levy, J. J., Leong, F. T. ve Gibson, L. W. (2009). Personality characteristics of business majors as defined by the big five and narrow personality traits. *Journal of Education for Business*, 200-204.
- McCrae, R. R. ve Löckenhoff, C. E. (2010). Self-regulation and the five-factor model of personality traits. R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 145-154).
- O'Connell, M. ve Sheikh, H. (2011). Big Five' personality dimensions and social attainment: Evidence from beyond the campus. *Personality and Individual Differences*, 50, 828-833.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 88-98.
- Özbek, R., Kahyaoglu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 221-232.
- Rose, R. C., Ramalu, S. S., Uli, J. ve Kumar, N. (2010). Expatriate performance in overseas assignments: The role of Big Five Personality. *Asian Social Science*, 6(9), 104-113.
- Savaşır I, Şahin NH (Ed) (1997) *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Şenel, H. G., Demir, I., Sertelin, Ç., Kiliçaslan, A. ve Köksal, A. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 99-109.
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407-415.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Veage, S., Ciarrochi, J. ve Heaven, P. C. L. (2011). Importance, pressure, and success: Dimensions of values and their links to personality. *Personality and Individual Differences*, 50, 1180-1185.
- Viswesvaran, C. ve Ones, D. S. (2003). Measurement error in "big five factors" personality assessment. B. Thompson (Ed.), *Score reliability-contemporary thinking on reliability issues* (pp. 245-257). California: Sage Publications.

THE PREDICTION OF ATTITUDE TOWARDS TO PROFESSION OF TEACHER THROUGH FIVE FACTOR PERSONALITY DIMENSIONS

Sevda ASLAN*

Murat YALÇIN**

Abstract

The aim of this study is assessment of the relation between teachers' attitudes and five factors personality dimensions with regards to prediction capacity of pre service teachers' attitudes on five factors personality dimensions. The working group containing 270 girls and 89 boys totally 359 students is composed of fourth grade students in the Department of Faculty of Arts and Science and graduated students attending the pedagogic formation education in Kırıkkale University in the academic year of fall in 2011-2012. In the research, Teacher Attitudes Scale and Adjective Based Personality Test were implemented as a data collection tools. Obtained data was analyzed through the method of hierarchic regression analyze. According to the findings of the research of emotional imbalance/nevrotism, clemency and responsibility personality attitude about the dimensions of teaching are seen as annotated but not defined open to extraversion and experience.

Key Words: Attitude on teaching, Five factor's Personality dimension, University student

* Assistant Prof.Dr., Sevda Aslan, Kırıkkale University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counseling

** Murat Yalçın, (Abrogated) Head of Educational Research and Development Directorate, Ministry of National Education

1924'TEN 2000'E KADAR UYGULANMIŞ OLAN İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ANALİZİ ve KARŞILAŞTIRILMASI

Fatih ÇINAR*

Özet

Bu çalışmada, 1924'ten 2000'e kadar yayınlanmış olan İmam Hatip Lisesi Öğretim programları kronolojik olarak analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu nedenle çalışmada, tarama modeli içinde yer alan tarihsel yöntem; değerlendirme kısmında ise yorumlama metodu kullanılmıştır. Araştırmada tarihsel yöntem kullanıldığından veri kaynakları, 1924'den günümüze yayınlanmış olan konu ile ilgili yazılı materyallerdir. Araştırma sonucunda 1924'ten 2000'e kadar yayınlanmış olan İmam Hatip Lisesi öğretim programlarının, amaçlarını mesleğe hazırlama açısından tam anlamıyla gerçekleştirmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: İmam hatip, program, eğitim, müfredat

Giriş

Fert ve toplum hayatında önemli rol oynayan faaliyetlerin başarıyla sonuçlandırılmasının temel şartlarından birisi de yapılacak faaliyetin bir programa bağlanmasıdır. Eğitim-öğretim işi programlı olarak yapılması gereken önemli bir faaliyettir. (Tavukçuoğlu, 1998:158) Zira eğitimin yaygın tanımlarından birisi olan "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir"(Ertürk,1984:12-13) şeklinde ki tanımı da eğitimin, planlı ve programlı bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Karmaşık ve zor olan eğitim-öğretim işi tesadüflere bırakılamaz, bırakılırsa öğretmen ve öğrenciyi yorar. Bu nedenle belli bir plân ve programa göre yapılması gerekir.

Program kavramı genel olarak yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını, nasıl ve nerede yapılacağını gösteren bir tasarı anlamına gelmektedir.(Büyükkaragöz ve Çivi, 1998:189) Eğitim alanında program kavramı, eğitim programı, öğretim programı, okul programı, müfredat programı ve ders programı gibi değişik adlar altında kullanılmaktadır. (Demirel, 2002; Binbaşoğlu, 1994:74,75; Ertürk,1984; Turgut, 1985: 70; Kaya 1998: 227)

Okullar öğrenim ve öğretim etkinliklerinin, planlı, programlı, düzenli ve kontrollü olarak yapıldığı kurumlardır. Örgün eğitimde her dersin bir öğretim programı olduğu gibi her okulun da bir programı bulunmaktadır ve öğretim etkinlikleri bu program çerçevesinde yürütülmektedir. Programlar, öğretmenlerin ortak bir konuyu, ortak bir dille ve disiplinli olarak öğretmelerine rehberlik etmektedir.

* Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri AD Doktora Öğrencisi

Din ferdi olduğu kadar sosyal bir olgudur. Dinin eğitim ve öğretimi de zor ve oldukça karmaşıktır. Bireysel ve toplumsal olay, olgu, tutum ve davranışları etkileyen ve etkilenen zor ve karmaşık bir etkinlik özelliği taşıyan eğitim ve öğretiminin de belirli bir plan ve program dahilinde yapılması, ferdin mutluluğu ve toplumun bütünlüğü açısından zorunludur. Hele hele toplumu din konusunda aydınlatmak, din hizmetlerinin yürütülmesinde rehberlik etmek gibi çok önemli bir görev ve sorumluluk üstlenecek elamanları yetiştirmek amacını taşıyan mesleki din eğitimi ve öğretiminde öğretim programları daha çok önem ve anlam arz etmektedir.

Din Hizmetleri Sınıfında çalışanlar, toplumu din konusunda aydınlatma görevini yerine getiren kişilerdir. Din görevlileri buldukları çevrenin bir nevi doğal liderleri gibidirler. Bu nedenle rastgele ve tesadüfi yollarla elde edilecek bilgilerle dini konularda toplumu bilgilendirmek ve dini hizmetlerde rehberlik etmek mümkün değildir.

Bu bireysel ve toplumsal ihtiyacı karşılamak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İmam Hatip Okul ve Liseleri açılmış, amaçlara uygun öğretim programları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Zaman zaman siyasi, zaman zaman da ihtiyaçlar nedeniyle, İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları geliştirilmiş veya değiştirilmiştir.

İmam Hatip Liseleri en çok tartışılan kurumlar olmakla birlikte, öğretim programları itibarıyla, bilimsel metotlarla araştırılmış değildir. Hâlbuki bugün İmam Hatip Liselerinin niteliksel olarak bir değerlendirmeye ihtiyacı vardır. Bu araştırma, bu düşünce ve ihtiyacın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmada, 1924'ten 2000'e kadar yayınlanmış olan İmam Hatip Lisesi Öğretim programları kronolojik olarak analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu nedenle çalışmada, tarama modeli içinde yer alan tarihsel yöntem, değerlendirme kısmında ise yorumlama metodu kullanılmıştır. Araştırmada tarihsel yöntem kullanıldığından veri kaynakları, 1924'den günümüze yayınlanmış olan konu ile ilgili yazılı materyallerdir.

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kuruluşundan günümüze İmam Hatip Liseleri ve öğretim programları hakkında bilgi verilmiştir. Bu bölümde İmam Hatip Liseleri altı döneme ayrılarak incelenmiştir. İkinci bölümde ise İmam Hatip Liselerinin öğretim programlarının değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken birinci bölümdeki dönemler esas alınmıştır.

1.Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri ve Programları

A. 1924-1933 Dönemi

İmam ve Hatip yetiştirmek üzere 1913 yılında açılmış bulunan "Medreset'ül Eimma ve'l Huteba" bugün ki İmam hatip liselerinin temelini teşkil eden ve mesleki din eğitimi vermek amacıyla tesis edilmiş olan örgün eğitim kurumlarıdır. Bu medreseler daha sonra "Medresetü'l Vaizin" ile birleştirilerek "Medresetü'l İrşad" adını almış ve Tevhid-i Tedrisat kanunun çıkarılmasına kadar eğitim öğretime devam etmiştir.(Bilgin, 1995:93) Böylece eğitim Tevhid-i Tedrisat ile medreselerden mektebe devredilmiştir.(Keleş, 1999:288)

Tamamı yedi maddeden oluşan ve yüksek dini tahsil yapmış kişilerin ve nitelikli imam hatiplerin yetişmesine yasal zemin hazırlayan yasanın 4. Maddesi şu şekildedir:

Madde 4 “Maarif Vekaleti, Yüksek diniyyat mütehasısları yetiştirmek üzere Darul-fünün da bir ilahiyat fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hizmet-ı diniyyenin ifası vazifesi ile mükellef memurların yetişmesi içinde ayrı mektepler küşat edecektir.”

Yasanın kabul edilmesiyle bütün medrese ve mektepler maarif vekaletine bağlanmış oldu. Medreselerin tamamen kapatılması anlamına gelen bu yasa gereğince Maarif Vekaletine devredilen 479 medrese kapatılmıştır. Bunlardan durumu uygun görülenlerden 29 tanesi yasaya dayanılarak İmam Hatip Mektebine dönüştürülmüştür.(Cebeci, 1996:142) Fakat açılan bu mektepler, yeni bir eğitim ve öğretim kurumu olmaktan ziyade Daru'l Hilafeti'l-İslamiye medreselerinin isim ve programlarının değiştirilmesi şeklinde oluşturulmuş kurumlardır.

Programları bakanlık tarafından hazırlanmış olan(Arı, 2002:181-192) ve ilköğretime dayalı 4 yıl süreli bu okullardaki toplam öğrenci sayısı 1923-1924 öğretim yılında 2258'dir Bu öğrencilerin çoğunluğu da mektep haline dönüştürülen medreselerin öğrencileridir.(Parmaksızoğlu,1966:23) Bu medreselerdeki öğrenciler, seviye tespit sınavına tabi tutulduktan sonra başarı durumlarına göre dört ayrı sınıfa intibak yaptırılmışlardır. Bu durum kurumların kuruldukları ilk yıl mezun vermelerine neden olmuştur.(Öcal, 1995:204) İlk açıldıklarındaki öğrenci sayılarının yüksekliğine rağmen bu öğretim kurumlarındaki toplam öğrenci sayısında her geçen gün bir düşüş olmuştur. 1930 yılına gelindiğinde ise daha cumhuriyetin ilk yıllarındaki bu dini eğitim kurumları resmi bir karar olmaksızın kendiliğinden kapanmışlardır. Kapatılış gerekçeleri de “öğrenci bulamamak” olmuştur.(Öcal, 1995:205; Akyüz, 2001:339; Ergin, 1997:2124-2125)

Faaliyette buldukları yıllarda İmam Hatip Mekteplerindeki muallim ve talebe sayıları aşağıdaki gibidir.(Zengin, 2002:94)

Tablo 1.İmam Hatip Mekteplerinin İstatistikî Verileri

Öğretim yılı	Mektep	Muallim	Talebe	Mezun
1923-1924	29		2258	
1924-1925	26	302	1442	127
1925-1926	20	244	1009	165
1926-1927	2	41	278	121
1927-1928	2	42	222	91
1928-1929	2	35	159	41
1929-1930	2	35	141	67
1930-1931			57	21
1931-1932			10	10

B. 1933-1950 Dönemi

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde mesleki din eğitimi veren kurumların, laik devlet anlayışına aykırı olduğu gerekçesiyle uzun yıllar (1930-1950 yılları arasında) Türkiye'de herhangi bir din eğitimi ve öğretimi veren kurum açılmadığı gibi Tevhidi-

i Tedrisata dayanılarak hiçbir dini kurum ve kuruluşa ve dini cemaatlere de din eğitimi-öğretimi veren müessese açma izni verilmemiştir. Bu da dini eğitimin, geleneksel ve yetersiz bilgiye sahip ailelere ve kişilere bırakılmasında neden olmuştur.(Buyrukçu, 1995:82-83) Toplumun tabii ve manevi ihtiyacının karşılanmaması veya bunun yetersiz bilgiye sahip kişiler tarafından karşılanması zamanla bir sorun olarak hissedilmeye başlanmıştır. Çünkü toplumda batıl inançlar ve tarikatlar ortaya çıkmış, misyonerlik faaliyetlerinin yaygınlaşmıştır.(Öcal, 1994:45)

Çok partili yılların getirmiş olduğu demokratik ortamda politikacıların oy kaygısıyla, yıllarca unutulmuş ne düşündüğü, ne istediği sorulmayan halka dönmesi, toplumun kendi ihtiyaçlarını yetkililere duyurma imkânını doğurmuş(Cebeci,1996:146) ve yetkilileri din eğitimi konusunda yeni tedbirler almaya sevk etmiştir. Bu bağlamda 1947'li yıllardan itibaren din eğitimi ihtiyacını karşılamak üzere 4. ve 5. sınıflar için isteğe bağlı olarak ve ders saatleri dışında din bilgisi dersleri programa konulmuş ve din görevlisi yetiştirilmesi için de Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü vasıtasıyla ilki 15 Ocak 1949'da 10 ayrı ilde İmam Hatip Kursları açılmıştır.(Buyrukçu, 1995:83)

Mevcut din adamlarına yeteri kadar kültür vermek ve onları günün anlayışı-na yaklaştırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü vasıtasıyla ilki 15 Ocak 1949 da 10 ayrı ilde açılan İmam Hatip Kursları, öğrenim sürelerinin çok kısa olması ve okutulan derslerin(Ünsür, 1995:102) din adamı yetiştirmede yeterli olmayacağı endişesiyle tartışmalara neden olmuş ve ilgi görmemiştir.(Dinçer, 1974:51)

C. 1951-1971 Dönemi

İmam Hatip Kurslarının programlarının yeterli olmadığı veya olmayacağı, köklü ve yeterli olmayan tedbirlerin problemi çözemeyeceği anlaşılınca o dönemin iktidar partisi, Demokrat Parti,¹ Tevhidi Tedrisatta adı geçen İmam Hatipleri gündeme getirmiş ve 13.10.1951 tarih ve 601 sayılı müdürler komisyonu kararıyla da 21 yıl aradan sonra 7 ilde² İmam Hatip Okulları yeniden açılmıştır.

İmam Hatip Okulları açıldığında ilkokula dayalı 4 yıllık bir ortaokul olarak planlanmıştır. Ancak ilk mezunlarını verdikten sonra 3 yıla dayalı lise kısmı da açılarak (4+3=7 yıla dayalı) bir orta öğretim kurumu haline getirilmiştir.(Öcal, 1995:218)

İmam Hatip Okullarının müfredat programları, öğretmenlerin kalitesi, öğrenci sayıları, dersleri ve okutulan kitapları hakkında birçok yazılar çıkmasına ve hatta siyasi çevrelerde tartışılmasına rağmen 1951 yılında belirlenen plan, program ve müfredatlarında hemen hemen hiçbir değişikliğe gidilmeden 1971 yılına kadar uygulanmıştır.(Buyrukçu, 1995:85-86)

¹ Demokrat partinin iktidara gelmesindeki en büyük etken, bu partinin önceki yönetimlerin dini konularda ki katı tutumlarının karşısında ezanın Arapça okutulacağı ve din eğitimine önem verileceği vadinde bulunmasıydı.

² Adana, Ankara, İstanbul, Isparta, Kayseri, Konya, Maraş,

D. 1971-1985 Dönemi

8 Nisan 1971 tarih ve 13803 sayılı resmi gazetede yayımlanan hükümet programının milli eğitime ilişkin bölümünde "İmam Hatip okullarının orta öğretim sistemine uyacak biçimde ıslah olunması" hususu yer almıştır. Hükümet programında yer alan bu çalışmalar çerçevesinde de 4 Ağustos 1971 tarih ve 225 sayılı Talim Terbiye dairesi kararı ile İmam Hatip Okulları yeni bir statüye kavuşturulmuştur. Karar gereğince ilkokula dayalı 7 yıllık öğrenim süresine son verilerek, orta kısmı kapatılmış ve ortaokula dayalı öğretim süresi 4 yıl olan meslek liseleri haline dönüştürülmüşlerdir. 1972-1973 yılından itibaren de bu okullara sadece ortaokul mezunları alınmaya başlanmıştır.(Cebeci, 1996:151; Okutan, 1983:423)

İmam Hatip Okulları açısından o dönemdeki ikinci önemli değişiklik ise 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 32. maddesi ile İmam Hatip Okullarının adının İmam Hatip Liseleri olarak değiştirilmesidir. Bu kanun aynı zamanda İmam Hatip Liselerinde hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulanmasını hükme bağlamıştır. Bu yasa kapsamında artık İmam Hatip Lisesi mezunları, lise muadili sayılmış ve üniversitelerin değişik (bazı) bölümlerine girebilmişlerdir.(Cebeci, 1996:151)

1972-1973 öğretim yılından itibaren yapılan köklü değişiklikler ve hedefler doğrultusunda faaliyet göstermeye başlayan İmam Hatip Liselerinin, uygulanan bu müfredatla istenilen özel amaçların istenilen şekilde gerçekleştirilemeyeceği anlaşılmış ve bünyesindeki ortaokullara, diğer okullardaki seçmeli dersler yerine mesleğe hazırlayıcı seçmeli ve zorunlu dersler (Arapça, Kur'an-ı Kerim ve Din dersi) konulmuştur. 1982 de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu hale gelmesiyle zorunlu seçmeli dersler Arapça ve Kur'an olarak kalmıştır.(Buyrukça, 1995:87) Bir ölçüde de olsa İmam Hatiplerin 7 yıllık yapısı korunmuştur.

Kısaca özetlersek; 1971 ve 1974 yılları arasında bu okulların ikinci devreleri 4 yıla çıkartılarak lise adı verilmiş, mezunlarının ise hem mesleğe hem de yüksek öğretime hazırlanması amaçlanmıştır. Fakat mezunların mesleki bilgiler açısından yetersiz olduğu anlaşılınca İmam Hatip liselerinin orta kısımlarına mesleğe hazırlayıcı seçmeli zorunlu dersler konularak 7 yıllık yapısı korunmaya çalışılmıştır.

E. 1985-1997 Dönemi

1980'li yıllara gelindiğinde İmam Hatip Liseleri nicelik olarak çok hızlı artış gösterirken programlarında nitelik olarak çok ciddi gelişmelere şahit olmamıştır. Bazı yıllarda ders saatlerinde küçük değişiklikler yapılmış ise de programlarında köklü denilebilecek değişiklikler yapılmamıştır. Fakat o dönemde İmam Hatip Liseleri için önemli olan bir gelişme; 16.06.1983 tarih ve 2842 sayılı kanunla Millî Eğitim Temel Kanununun 31. maddesinde yapılan değişiklikle³ mezunlarının yüksek öğrenime devam edebilmesi için yasal zeminin oluşturulmuş olmasıdır.(Koç, 200:301) Yapılan bu değişiklikle İHL mezunlarının, üniversitelerin tüm bölümlerine gidebilmesine olanak tanınmıştır.

³ "Lise ve dengi okulları bitirenler yükseköğretim kurumlarına girmek için hak kazanır." denilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların buna göre hazırlanmasını sağlamak amacıyla bir dizi toplantı düzenlemiştir. Üniversitelerde görevli bilim adamlarıyla işbirliği sonucunda ortaya çıkan yeni bir program modeli kabul edilerek, 2142 sayılı tebliğler dergisinde yayınlamıştır. 1984 yılı başında da öğretim programlarının hazırlanmasında dikkate alınması gereken ilke ve amaçları yeniden düzenlenerek 14.2.1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla yayınlamıştır. Bu model “amaç-davranış- işleniş-değerlendirme” boyutları için programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir.(Kaya, 1998:234)

İmam Hatip Lisesi meslek derslerinin öğretim programlarında yeni modele göre geliştirilerek, 1984-1985 öğretim yılında uygulamaya konulmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18-10-1984 Tarih ve 143 Gün Sayılı Kararı ile kabul edilmiştir.(MEB 1985)

1991-1992 öğretim yılından itibaren Talim Terbiye Kurulunun 29-08-1991 tarih ve 130 sayılı kararı ekindeki şartları taşıyan ve istekli olan öğretim kurumlarında Ders Geçme ve Kredili Sistem uygulamasına geçilmiştir. Aynı ders yılında İmam Hatip Liselerinin çoğunluğu; diğerleri ise sonraki yıllarda bu sisteme geçmiştir.(Karlık, 1991:20; Coşkun, 1993:24) Bu sistem öğrenciyi takip etmiş olduğu ders uygunluğuna göre, belirli alanlarda mezun olabilme imkanı getirmiş olsa da, İmam Hatip Liseleri mezunları bu haktan yararlanamamıştır. Alan diploması alamamış seçtiği alan dersleri ne olursa olsun alan bölümüne “Sosyal Bilimler ve Edebiyat” ibaresi yazılmıştır.Ünsür, 1995:136)

1995-1996 yılından itibaren ise lise birinci sınıftan başlamak üzere kredili sistem öncesine büyük ölçüde benzeyen “sınıf geçme” dönülmüştür.

F. 1997 ve Sonrası

16 Ağustos 1997 tarihinde kabul edilen ve kamuoyunca “8 yıllık kesintisiz eğitim yasası” olarak bilinen Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yapılan değişiklikle, bağımsız ortaokullar, mesleki ve teknik eğitim okullarının ve İmam Hatip Liselerinin orta kısımları kapatılmıştır. Söz konusu kanunun yürürlüğe girmesinden bir yıl sonra M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu, 19-08-1998 tarih ve 174 sayılı kararı ile İmam Hatip Liseleri programlarında bir değişiklik daha yapmıştır. Bu karar kapsamında (klasik) İmam Hatip Lisesi, Arapça ve Kuran’ı Kerim ağırlıklı hazırlık döneminden sonra üç yıllık mesleki bir lise haline getirilmiştir.(Öcal, 1995:218; Buyrukçu, 2001:49)

4306 sayılı kanun gereği ilköğretimin zorunlu ve kesintisiz sekiz yıla çıkartılmasıyla ilköğretimden ortaöğretime geçişin yeniden düzenlenmesi ve orta öğretim kurumlarının haftalık ders çizelgelerine bazı derslerin eklenmesi sonucunda haftalık ders çizelgeleri 19/08/1998 tarih ve 174 sayılı kararla yeniden düzenlenmiştir.(MEB, 1999)

İmam Hatip Lisesi mezunlarını yakından ilgilendiren bir diğer gelişme de üniversiteye giriş sınavında alan sınırlandırmasına gidilmesi ve 1998-1999 yılından itibaren alan dışında bir yüksek öğretim programını tercih edenlerin orta öğretim başarı puanlarının düşük katsayı ile çarpılarak hesaplanması olmuştur.(Koç, 2000:316) Böylece İmam Hatip Lisesi mezunlarına İlahiyat Fakültesi dışında sınırlı sayıda bazı fakülte veya bölümlere ancak çok yüksek performans göstererek girebilme imkanı getirmiştir. Kısaca İmam Hatip Lisesi mezunlarının anayasal hakları alınarak istedikleri fakülte veya bölümlere girebilmeleri büyük ölçüde engellenmiştir.(Öcal,1995:24)

Günümüzde toplumlar sürekli değişmekte ve karmaşıklaşmaktadır. İhtiyaçlar çoğalmakta ve çeşitlenmektedir. Bu değişim ve çeşitlilik, dini inançlar ve yaşantılar alanında da kendini göstermektedir. İnsanlar her gün yeni bir dinî soru veya sorunla karşılaşmakta ve tartışmaktadırlar. Bu nedenle mesleki din öğretimi yoluyla toplumu din konusunda aydınlatmakla görevli olan insanları yetiştirirken, toplumdaki bu değişim ve çeşitliliği dikkate almak ve öğretim programlarını buna göre düzenlemek kaçınılmaz bir zorunluluk olarak kendini hissettirmektedir. Değerlendirmeler ve toplumda görülen hızlı sosyal değişim ve ihtiyaçlar dikkate alınarak, Talim Terbiye Kurulunun 22.07.2008 tarih ve 152 sayılı kararı ile İmam-Hatip Liseleri öğretim prog-

ramları yapılandırmacı program anlayışı doğrultusunda 2008-2009 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nce oluşturulan bir komisyon tarafından yenilenmiştir.(MEB 2009) Arapça dersi mesleki arapça dersi olarak değiştirilerek Talim Terbiye Kurulunun 10.03.2011 tarih ve 23 sayılı kararı ile öğretim programları yenilenmiş ve 2011-2012 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bugün İmam Hatip Liselerinde bu programlar uygulanmaya devam etmektedir.

Çok ciddi bir çalışmanın sonunda, iddialı bir şekilde ortaya çıkan bu programın sonuçları görmek ve değerlendirmesini yapmak için, belirli bir sürenin geçmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın ikinci bölümünde bu programın değerlendirilmesi yapılmamıştır.

2.Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

1985 yılına gelinceye kadar İmam Hatip Liseleri öğretim programlarında “müfredat programı” anlayışı hakim olmuştur. Yani öğretim programları dersler ve konulardan oluşmuştur. Araştırmada da 1985 yılına kadar ki öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması bu çerçevede yapılmıştır.

A. 1924-1933 Dönemi

Tablo 2. İmam Hatip Mektepleri Müfredat Programları

DERSLER SINIFLAR	SINIFLAR				
	I.	II.	III.	IV.	Toplam
Kur'an-ı Kerim, Tecvid	3	3	2	1	9
Gına (Müzik)	2	1	1	1	5
Tefsir				2	2
Hadis		1	1	1	3
İlm-i Tevhid			1	1	2
Din Dersleri	2	2	3	2	9
Ruhiyat (Psikoloji)			1	1	2
Ahlâk ve Malumat-ı Vataniyye		2	2	2	6
Türkçe	5	4	2	1	12
Türk Edebiyatı			2	2	4
Hitabet ve İrşad		2	3	2	7
Arabî	3	3	3	4	13
Tarih	2	2	2	2	8
Coğrafya	2	1	1	1	5
Hesap (Matematik)	2	2	1		5
Hendese		1	1	2	4
Hayvanât	1	2			3
Nebâtât	2				2
Tabakat			1		1
Fizik			1	1	2
Kimya			1	1	2
Hıfzıssıhha				2	2
Yazı	2	2			2
Terbiye-i Bedeniyye	2	2	1	1	4
TOPLAM	28	30*	30	30	118

Kaynak: (Zengin, 2002:92; Buyrukçu, 1995:81; Ayhan, H 1999:35)

İmam Hatip Mektepleri haftalık ders dağıtım çizelgesi incelendiğinde toplam 24 farklı dersin okutulduğu görülmektedir. Bu derslerin 15'i kültür, 9'u ise meslek dersleridir. Bu dersler ile program, ıslah edilmiş bir medrese programı görünümünü arz etmektedir.(Ergün, 2005:109-121) Okutulan mesleki ve kültür dersleri şu şekildedir:

Meslek Dersleri: Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Hadis, İlm-i Tevhid, Din Dersleri, Hitabet ve inşa, Arabi, Çına⁴ 'müzik' ve Ahlak

Kültür dersleri: Türkçe,Türk edebiyatı, Yazı, Ruhیات, Tarih, Coğrafya Hayvanat, Nebatat, Tabakat, Fizik, Kimya, Hıfzı's-sıhha, Hesap ve Hendese Beden Eğitimi.

Birinci sınıfta 28 saat olan ders programının 10 saati mesleki derslere geri kalanı ise kültür derslerine; ikinci sınıfta toplam 30 saat olan ders programının 14 saati mesleki derslere 16 saati kültür derslerine, üçüncü sınıfta toplam 30 saat olan ders programının 17 saati meslek derslerine 13 saati kültür derslerine, dördüncü sınıfta ise toplam 30 saatin 17 saati meslek derslerine geri kalanı ise kültür derslerine ayrılmıştır. Dört yıldaki toplam 118 ders saatinin 56 saatinin (% 47,5'inin) mesleki derslere, 62 saatinin de (% 52,5'inin de) kültür derslerine ayrıldığı görülmektedir.

İlkokula dayalı ve dört yıllık öğrenim süreli bir okul için yoğun bir program hazırlanmıştır, diyebiliriz. İmam ve hatiplerin yetişeceği örgün eğitim kurumu olması açısından programı incelediğimizde, kültür derslerinin oranının meslek derslerinden çok fazla olduğunu görürüz. Her ne kadar meslek derslerine verilen ağırlığın kapatılan Darul Hilafe medreselerinin İptida-yı Hariç kısmının programıyla karşılaştırıldığında çok daha yüksek olduğu görülse de(Zengin, 2002:93) bu öğretim süresi ve programlarıyla bu kurumların İmam ve Hatip yetiştirmekte ne derece başarılı olacağı tartışılabilir. Nitekim o dönemde de tartışılmıştır. İmam Hatip mektepleri açıldıktan sonra halkta bu okulların din adamı yetiştirmekte başarılı olamayacağı ve din adamının medreselerden yetişmesi gerektiği düşüncesi hakim olmuştur.

Ayrıca tefsir, hadis gibi bazı dersler çok iyi bir Arapça öğrenmeğe ihtiyaç gösterdiği için bu programla, mekteplerin ancak orta dereceli bir tahsil vermesi mümkündür.(Ergin, 1997:2115)

⁴ Bu derslerde öğrencilere ilahiler öğretilirdi.

B. 1951-1971 Dönemi

Tablo 3. İmam hatip okullarının müfredat programları (1951)

	I.Devre	SINIFLAR				TOPLAM	II.Devre	SINIFLAR			TOPLAM
		I.	II.	III.	IV.			I.	II.	III.	
MESLEK DERSLERİ	Kur'an-ı Kerim, Tecvid	3	2	2	1	8	Kur'an-ı Kerim	2	1	1	4
	Arapça	5	5	6	5	21	Arapça	5	5	5	15
	Akaid	1	2	3	2	8	Farsça	2	2	2	6
	Din Dersleri	3	2	2		7	Tefsir	1	1	1	3
	Siyer ve İslam Ahlakı	1	1	1	1	4	Hadis Usûlü			2	2
	Tefsir				2	2	Fıkıh Usûlü		1	1	2
	Hadis Usûlü				1	1	Kelâm			1	1
	Fıkıh Usûlü				1	1	İslam Tarihi	1	1		2
	Kelâm				2	2	Dinler Tarihi		1	1	2
	Türk-İslam Sanatları Tarihi				1	1	Türk-İslam Sanatları Tarihi	1	2		3
	Türkçe Hitabet				1	1					
Meslek Dersleri Toplamı	13	12	14	17	56	Meslek Dersleri Toplamı	12	14	14	40	
GENEL KÜLTÜR DERSLERİ	Türkçe	5	4	4	3	16	Edebiyat	4	3	3	10
	Yazı	1	1			2	Kompozisyon	1	1	1	3
	Psikoloji ve Din Psikolojisi				1	1	Felsefe, Sosyoloji, Mantık			6	6
	Tarih	1	1	1	1	4	Psikoloji ve Din Psikolojisi		2	1	3
	Coğrafya	1	1	1	1	4	Tarih	2	1	1	4
	Yurt Bilgisi ve Kanun Bilgisi	1	1	1	1	4	Coğrafya	1	1	1	3
	Matematik	3	3	2	2	10	Matematik	3	2		5
	Fizik		2	1	1	4	Astronomi			1	1
	Kimya			2		2	Fizik	2	2		4
	Tabiat Bilgisi	2	2	1		5	Kimya	1	1		2
	Sağlık Bilgisi				2	2	Biyoloji	1			1
	Yabancı Dil	2	2	2	1	7	Sağlık Bilgisi		1		1
	Beden Eğitimi	1	1	1	1	4	Yabancı Dil	2	2	2	6
	Resim	1	1	1		3	Beden Eğitimi	1	1	1	3
	Müzik	1	1	1	1	4	Milli Savunma (Güvenlik)	1	1	1	3
Genel Kültür Dersleri Toplamı	19	20	18	15	72	Genel Kültür Dersleri Toplamı	19	18	18	55	
GENELTOPLAM	32	32	32	32	128	GENELTOPLAM	31	32	32	95	

Kaynak: Parmaksızoğlu, 1966:81, Buyrukçu, 1995:84-85; Dinçer, 1997:170.

İmam Hatip Okulu Birinci Devre haftalık ders dağıtım çizelgesi incelendiğinde, toplam 26 farklı dersin okutulduğu; bunların 15'inin kültür, 11'inin ise meslek dersleri olduğu görülmektedir. Haftalık 32 saat olan müfredat programının; birinci sınıfta 13 saati mesleki derslere, geriye kalan 19 saati de kültür derslerine; ikinci sınıfta 12 saat meslek derslerine, 20 saat kültür derslerine; üçüncü sınıfta 14 saat mesleki derslere, 18 saat kültür derslerine; dördüncü sınıfta ise 17 saat mesleki derslere, 15 saat de kültür derslerine ayrılmıştır. Toplam 128 saat tutan haftalık ders saatinin 56 saati dini ve mesleki derslere, 72 saati ise kültür derslerine ayrılmıştır. Sonuç olarak

İmam Hatip Okulu Birinci Devre programında %43,7 dini ağırlıklı, %56,3 kültürel ağırlıklı derslere yer verilmiştir.

İmam Hatip Okulu İkinci Devre haftalık ders dağıtım çizelgesini incelediğinde, toplam 25 farklı dersin okutulduğu, bunların 15'inin kültür, 10'unun ise meslek dersleri olduğu görülmektedir. Birinci devrede tüm sınıflarda haftalık toplam 32 saat olan ders saati ikinci devrede birinci sınıfta 31 saate inmiş, diğer sınıflarda ise bu denge korunmuştur. Birinci sınıfta haftalık toplam ders saatinin 12 saati mesleki derslere, 19 saati kültür derslerine; ikinci sınıfta 14 saati mesleki derslere, 18 saati kültür derslerine; üçüncü sınıfta ise 14 saati mesleki derslere, 18 saati de kültür derslerine ayrılmıştır. İmam Hatip Okullarının I.ve II. devre programındaki sınıflar düzeyinde toplam ders saati içerisinde meslek derslerinin kültür derslerine oranı aşağıdaki tabloda görüldüğü şekilde olmuştur.

Tablo 4. Meslek derslerinin kültür derslerine oranı

Sınıflar	I	II	III	IV	V	VI	VII
Meslek dersleri	13	12	14	17	12	14	14
Kültür dersleri	19	20	18	15	19	18	18
Meslek derslerinin Oranı %	40.6	37.5	43.7	53.1	38.7	43.7	43.7

I. ve II. Devre mesleki derslerinin oranları karşılaştırıldığında, I. devrede meslek derslerinin kültür derslerine oranla toplamda daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda denilebilir ki İmam Hatip Okullarının birinci devre programı daha çok mesleğe yönelik, ikinci devre programı ise daha çok genel kültür ağırlıklı olarak hazırlanmıştır.

İmam Hatip Okulları müfredat programlarında hakim olan meslek dersleri ile kültür dersleri oranındaki %40'a - %60'luk dağılım, bu programda da korunmuştur. Programdaki dağılım ile ilgili olarak 1958 de toplanan Milli Eğitim Komisyonu, 1959 yılında sunduğu raporda "bu okulların dinle ilgili meslek okulları olsalar bile programlarında kültür dersleri aleyhine bir dengesizliğin olduğu" şeklinde ifadeye yer vermiştir.(Dinçer, 1997:68)

Konu ile ilgili olarak Howard A. Reed'e göre ise birinci devrenin programı hazırlanırken nasıl ortaokul programı dikkate alınmışsa ikinci devre programı hazırlanırken de laik liseler örnek alınmıştır. Ancak haftalık ders sayısı 32 olarak korunmuştur.(Yavuz, 1993:153)

İmam Hatip Okullarının müfredat programları, ders kitapları, öğretmenlerinin kalitatif yetersizliği vurgulanarak ortaokula dayandırılması hususunda(Yavuz, 1969:60; Dinçer, 1997:68) o dönemde çeşitli yazılar çıkmış, hatta siyasi çevrelerde tartışılmıştır. Ancak 1971'lere gelinceye kadar öğretim programlarında ciddi boyutta değişikliğe gidilmemiştir.

C. 1973-1985 Dönemi

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 14 Ağustos 1971 tarihli kararı ile İmam Hatip okullarının Birinci Devreleri kapatılıp ikinci devrelerinin öğrenim süresi dört yıla çıkartılmıştır. Bu nedenle aşağıda İmam Hatip Okullarının ikinci devrelerinin programları analiz edilmiştir.

Tablo 5. 1971'de İmam Hatip Okulları müfredat programları (II devre)

1971-1985 Döneminde İmam Hatip Okulları	Sınıflar				
	I	II	III	IV	Toplam
Dersler					
1- Kur'an-ı Kerim	5	4	4	5	18
2- Arapça	4	4	3	3	14
3- Akaid			2		2
4- Kelâm				2	2
5- Din Dersi	2	2	2		6
6- Fıkıh				2	2
7- Tefsir		2	2	2	6
8- Hadis		2	2	2	6
9- Siyer ve Ahlâk	2				2
10- Hitabet				2	2
Meslek Dersleri Haftalık Saat Tutarı	13	14	15	18	60
11- Türk Dili ve Edebiyatı	5	5	3	3	16
12- Tarih	2	2	2		6
13- Sanat tarihi				2	2
14- Coğrafya	2	2	2		6
15- Matematik	4	2	2	2	10
16- Fizik	3	2	2		7
17- Kimya	3	2	1		6
18- Tabiat Bilgisi (Biyoloji)		3	2		5
19- Psikoloji			2		2
20- Felsefe (Man., Fel., Sos.)				6	6
21- Yabancı Dil	3	3	3	3	12
22- Beden eğitimi	1	1	1		3
23- Müzik	1	1	1		3
24- Milli Güvenlik	1	1	1		3
25- Sağlık ve Beslenme Eğitimi			1		1
26- Tarım				2	2
27- Endüstri bilgisi				2	2
Kültür dersleri Haftalık Saat Tutarı	25	24	23	20	92
GENEL TOPLAM	38	38	38	38	152

Kaynak: (Ünsür, 1995:124)

İmam Hatip Okulu (ikinci Devre) haftalık ders dağıtım çizelgesi incelendiğinde toplam 27 farklı dersin okutulduğu, Bunların 10'unun Meslek, 17'sinin ise Kültür

dersleri olduğu görülmektedir. Haftalık 38 saat olan müfredat programında, birinci sınıfta, 13 saati meslek, 25 saati ise kültür derslerine; ikinci sınıfta 14 saat meslek, 24 saat ise kültür derslerine, üçüncü sınıfta 15 saat meslek, 23 saat kültür derslerine ayrılmıştır. Son sınıfta da 18 saat meslek derslerine, 20 saat kültür derslerine yer verilmiştir. Tüm sınıflarda toplam 152 saat tutan haftalık ders saatinin 60 saati meslek derslerine, 92 saati ise kültür derslerine ayrılmıştır. Buna göre, meslek derslerinin programdaki ağırlığı %39,5, kültür derslerinin ağırlığı ise %60,5 oranındadır.

Yeni statüye göre faaliyet gösteren İmam Hatip Liselerinin müfredat programları da kanunda belirttiği gibi hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlayıcı şekilde düzenlenmiştir. Lise, Sosyal Bilimler ve Edebiyat bölümü esas alınarak hazırlanan ders programı çizelgesinde %40 oranında meslek, %60 oranında kültür dersleri yer almıştır.(Buyrukçu, 1995:87)

Çizelgede ilk bakışta şu değişiklikler göze çarpmaktadır. Farsça, Astronomi ve Dinler Tarihi gibi dersler programdan çıkartılarak ve Tarım, Endüstri Bilgisi, Müzik ve Hitabet gibi dersler programa ilave edilmiştir. Diğer değişiklik ise bazı derslerin ders saatinin artırılırken bazılarının ders saatinin azaltılmasıdır. Örneğin Kur'an-ı Kerim gibi bazı derslerin önceki programlara nazaran ders saatinin artırılarak; Akaid gibi 1971 öncesinde müfredat programında I. devrede yer alan bazı derslerin de ders saatlerinin azaltılarak bu programda yer verilmiş olmasıdır.

Yeni programı 1971 öncesinde uygulanan program ile karşılaştırıldığında ortaya önemli bir fark çıkmaktadır. Zira bu fark, bu programla kurumların İmam ve Hatip yetiştirmekte ne derece başarılı olabileceğini ortaya koymaktadır. Önceki programda bir öğrenciye 7 yıl boyunca toplam 96 saat meslek dersi okutulurken bu programla tüm sınıflarda toplam 60 saat meslek dersi okutulmaktadır. Fakat şunu da hemen belirtmek gerekir ki; ders saatinin fazla olması nitelikli İmam-Hatip yetiştirmeye yeterli gelmemektedir.

Örneğin: 7 yıllık İmam Hatip okullarında 12 saat Kur'an-ı Kerim okutulmaktayken, 4 yıllık ve ortaokula dayalı sisteme geçildiğinde müfredata 18 saatlik Kur'an okuma dersi konulmuştur. Öğrencilerin Kur'an okuması bir türlü eski öğrencilerin seviyesine çıkarılamamıştır. Hatta 4 yıllık öğrenim sonunda İmam ve Hatiplik görevine atayabilmek için Diyanet İşleri Başkanlığının yönetmelik gereği yaptığı mülâkatta, mezunların çoğunun Fatiha suresini dahi okuyamadıklarına şahit olunmuştur.(Güran, 1981:344)

Tarihi süreç ve tecrübeler uygulanan bu müfredatla istenilen özel amaçların istenilen şekilde gerçekleştirilemeyeceğini göstermiştir. Görüldüğü üzere yaşanan bu olayda bu bilgilerin çocuğun gelişim seviyesine uygun olarak verilmesi gereğini ortaya koymuştur ve uzmanları konu ile ilgili önlem almaya sevk etmiştir. Önlem olarak, 1974'te bu kurumların bünyesindeki ortaokulların programlarına diğer okullardaki seçmeli dersler yerine mesleğe hazırlayıcı dersler olarak Arapça, Kuran-ı Kerim ve Din Dersi seçmeli zorunlu dersler olarak konulmuştur.

Tablo 6. İmam Hatip Liseleri bünyesindeki ortaokulların müfredat programları

	SINIFLARA GÖRE DERS SAATLERİ				
	DERSLER	VI. sınıf	VII. sınıf	VIII. sınıf	Toplam
ORTAK DERSLER	Türkçe	5	5	5	15
	Matematik	4	4	4	12
	Sosyal Bilgiler	3	3	4	10
	Fen Bilgisi	3	3	3	9
	Yabancı Diller	3	3	3	9
	Sanat ve İş Eğitimi	1	1	1	3
	Müzik	1	1	1	3
	Beden Eğitimi	1	1	1	3
	Ahlâk	1	1	1	3
	Haftalık ortak ders saatleri toplamı	22	22	23	67
MESLEK DERSLERİ	Kur'an-ı Kerim	3	3	3	9
	Arapça	3	3	3	9
	Din Dersi	3	3	2	8
Haftalık Meslek ders saatleri toplamı		9	9	8	26
Rehberlik ve Eğitsel çalışmalar		3	3	3	9
Haftalık Ders saatleri genel toplamı		34	34	34	102

Kaynak: Dinçer, 1997:187

İmam Hatip Okullarının birinci devrelerinin kapatılıp, ikinci devrelerinin öğe-nim sürelerinin dört yıla çıkartılarak ortaokula dayalı bir meslek lisesi görünümü verilmesinden sonra, bu liselerde uygulanan müfredatla hedeflenen amaçlara ulaşılamayacağı anlaşılmış ve İmam Hatip Lisesinin bünyesinde bulunan ortaokullara mesleğe hazırlayıcı zorunlu seçmeli dersler ilave edilmiştir. Yani İmam Hatip Liselerinin bünyesinde bulunan ortaokullarda genel ortaokullarda okutulan derslerin tamamı okutulmakta ve buna ilaveten mesleğe hazırlayıcı dersler; Arapça (3 saat), Din dersi (3 saat), Kur'an-ı Kerim (3 saat) dersleri okutulmaktadır. Haftalık Ders saatleri genel toplamında meslek derslerinin oranı %25,4, kültür derslerinin oranı ise %74,6'dır.

Önceki dönemlerde ki İmam Hatip Okullarının birinci devrelerinde okutulan Kur'an-ı Kerim, Arapça, Din Derslerinin haftalık ders saatindeki toplam ders saati ile karşılaştırdığımızda bile oranın bu programda ne kadar düşük olduğu görülecektir. Çünkü 1951 de açılan İmam Hatip Okullarının I. devrelerinde toplam 11 meslek dersi 56 saat okutulurken bu programda sadece 3 meslek dersi 9 saat okutulmaktadır. Bu durum mesleki dersler adına olumsuz bir gelişmedir. Fakat bu kurumların bünyesindeki ortaokulların programlarına bu mesleki derslerin ilave edilmesi, bu bilgilerin çocuğun gelişim seviyesine uygun olarak verilmesi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

D. 1985-1997 Dönemi

Tablo 7. 1985'te İmam Hatip Liseleri haftalık ders dağıtım çizelgesi(Ortaokul ve Lise)

	Ortaokul				TOPLAM		Lise					
	DERSLER	VI	VII	VIII			DERSLER	I.	II.	III.	IV.	TOPLAM
ORTAK DERSLER	Türkçe	5	5	5	15	MESLEK DERSLERİ	Kur'an-ı Kerim	4	4	3	3	14
	Matematik	4	4	4	12		Arapça	5	5	4	4	18
	Sosyal Bilgiler	4	4	3	11		Akaid ve Kelam			2	2	4
	Fen Bilgisi	4	4	4	12		Fıkıh	2	2	2		6
	Yabancı Diller	3	3	3	9		Tefsir			2	3	5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2	2	6		Hadis		2	2	2	6
	Resim	1	1	1	3		Siyer	2				2
	Müzik	1	1	1	3		Dinler Tarihi				2	2
	Beden Eğitimi	1	1	1	3		Hitabet ve Meslekî Uyg.			2	2	4
	T.C. İnkilap Tarihi ve Atatürkçülük			2	2		Meslek Dersleri Haftalık Ders Tutarı	13	13	17	18	61
	Haftalık Ortak Ders Saatleri Toplamı	25	25	26	76		Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	3	3	15
	(*)	Kur'an-ı Kerim	5	5	5		15	Tarih	2	2	2	
Arapça		3	3	3	9	Sanat tarihi				1	1	
Haftalık Meslek Ders Saati Toplamı	8	8	8	24	Coğrafya	2	2	1		5		
Haftalık Ders Saati Toplamı	34	34	34	102	Matematik	4	2	2	2	10		
Rehberlik ve Eğitici Çalışmalar	3	3	3	9	Fizik	3	2	2		7		
GENEL TOPLAM	37	37	37	111	GENEL KÜLDÜR DERSLERİ	Kimya	3	3			6	
						Psikoloji			2		2	
						Felsefe, Mantık, Sosyoloji				6	6	
						Yabancı Dil	3	3	3	3	12	
						Beden Eğitimi	2	2	1	1	6	
						Bioloji		2	2		4	
						Turizm				1	1	
						Milli Güvenlik		1	1	1	3	
						Sağlık Bilgisi	1	1	1		3	
						T.C. İnk. Tar. Atatürkçülük		1	1	2	4	
						Kültür Dersleri Haftalık Saat Tutarı	25	25	21	20	91	
						Genel Toplam	38	38	38	38	152	
Rehberlik ve Eğitim Çalışmaları	3	3	3	3	12							
GENEL TOPLAM	41	41	41	41	164							

Kaynak: (MEB, 1985)

*Haftalık Seçmeli mesleğe hazırlayıcı dersler

İmam Hatip Lisesi orta kısmı programında Kur'an-ı Kerim dersinin haftalık ders saatinin artması dışında herhangi bir değişiklik olmadığını, sadece zorunlu seçmeli ders olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu dersler arasında yer aldığını görüyoruz.

Görüldüğü üzere İmam Hatip Liselerinin bünyesinde bulunan ortaokullarda genel ortaokullarda okutulan derslerin tamamı okutulmakta ve buna ilaveten mesleğe hazırlayıcı dersler; Arapça (3 saat), Kur'an-ı Kerim (5 saat) dersleri okutulmaktadır. Bu haliyle İmam Hatip Liselerinin orta kısımlarına mesleki olarak bakmak doğru değildir. Çünkü bu dönemde mesleki formasyonu ve din öğretimini uygulayan okullar İmam Hatip Liseleridir.

İmam Hatip Liseleri lise kısmı haftalık ders dağıtım çizelgesini incelendiğinde toplam 25 farklı dersin okutulduğu, bunların 9'unun meslek, 16'sının kültür dersleri olduğu görülmektedir. Haftalık toplam 38 olan ders saatinin; birinci sınıfta 13 saati meslek, 25 saati kültür derslerine, İkinci sınıfta 13 saati meslek, 25 saati kültür derslerine, üçüncü sınıfta 17 saati meslek, 21 saati kültür derslerine, dördüncü sınıfta ise (mesleğe başlamanın arifesinde olsa gerek) 18 saat meslek, 20 saat kültür derslerine ayrılmıştır. Tüm sınıflarda toplam 152 saat tutan haftalık ders saatinin 61 saati meslek derslerine, 91 saati kültür derslerine ayrılmıştır. Buna göre meslek derslerinin programda ağırlığı %40,1 iken kültür derslerinin ağırlığı ise %59,9'dur. Geçmişte başlayan meslek derslerinin, kültür derslerine %40'luk oranı bu programda da korunmuştur. Burada dikkat çeken bir hususta son sınıfta meslek derslerinin oranının arttırılmış olmasıdır.

İmam Hatip Liselerinde okutulmakta olan meslek derslerinde Talim Terbiye Kurulunun 11-12-1984 gün ve 5 sayılı kararı ile kabul edilen öğretim programları uygulanmaktadır. Bu programın en dikkat çekici noktası, İmam Hatip Liselerinin yaklaşık altmış yıllık serüveninde (1924-1985) ilk kez (Hayit, 1991:10) bu programda meslek derslerinin her birinin genel amaçları ile buna dayalı olarak her sınıfın özel amaçları ve bu özel amaçları tanımlayan davranışlar ayrı ayrı tespit edilmiş olmasıdır. Artık müfredat programı anlayışından öğretim programı anlayışına geçilmiştir. Her dersin programı, konunun adı, amaçları, davranışları, konular, işleniş ve değerlendirme bölümleri, programların konularından seçilmiş bir amaca ait davranışların öğrenciye nasıl kazandırılacağı, değerlendirmesinin nasıl yapacağını göstermek ve öğretmene örnek olması gayesiyle tespit edilmiştir. Öğretmen örnek işlenişlere uyabileceği gibi daha değişik metotlarla uygulayabilecektir.(MEB 1985) Bunlar aynı zamanda İmam Hatip Liselerinde uygulanmakta olan meslek dersleri öğretim programlarının esaslarıdır.

Programın genel yapısı hakkında bilgi verdikten sonra şimdi programdaki bazı meslek derslerinin genel amaçlarını analiz etmekte yarar bulunmaktadır.

Arapça dersinin genel amaçları

- * Arapçayı normal hızla konuşulduğunda anlayabilme
- * Günlük hayatla ilgili meramını ifade edebilecek kadar konuşabilme
- * Mesleki metinleri lügat yardımıyla anlayabilme
- * Mesleki ve günlük hayatla ilgili harekesiz metinleri okuyabilme.

Bu amaçların gerçekleşmesi herkesin umduğu ve dilediği amaçlardır. Fakat üzülerek ifade etmek gerekir ki mevcut şartlar altında bu amaçların %10'unun gerçekleşmesi bile büyük başarıdır.(Muhtar 1991:141) Bunun nedenlerini üç unsurdan toplamak mümkündür.

◆ **Fatih Çınar**

Öğretmen: İlahiyat Fakültelerinde branşlaşmaya gidilmemesinden dolayı İmam Hatip Liselerindeki Arapça öğretmenleri mesleki açıdan yetersizdir. Çünkü buradan mezun olan öğrenci, İmam Hatip Liselerinde yaklaşık 12 farklı dersi okutma zorunluluğu içine girmektedir.

Araç gereçler: Kitaplar, içerik olarak yetersizdir. Kitaplar sırf gramer ağırlıklıdır ve kitap dışında farklı bir araç kullanılmamaktadır.

Öğrenci: Öğrenci bu derse karşı çeşitli nedenlerden dolayı ilgisizdir.

Kur'an- Kerim dersinin genel amaçları

Kur'an öğretimini genelde ikiye ayırmak mümkündür. Birincisi Kur'an okumayı öğrenmek ve ezberlemek, ikincisi Kuran'ın muhtevasını öğrenmek. İmam Hatip Liselerinin Öğretim Programı incelendiğinde, Kur'an öğretiminin sadece, Kur'an okumayı öğrenmeyi ve bazı sureleri ezberlemeyi hedeflediği görülmektedir. Muhtevanın öğrenilmesi Tefsir dersine bırakılmıştır.(Tosun, 1992:50) Kur'an-ı Kerim dersinin programdaki haftalık ders saati yeterlidir. Fakat önemli olan bu dersin liyakatli kişiler tarafından okutularak dersin içeriğinin genişletilmesi ve gerekli araç gerecin sağlanmasıdır.

Fıkıh dersinin genel amaçları

-Fıkıh ilminin konusunu, amacı ve bölümleri bilgisi.

-İbadet ve ibadet esasları bilgisi.

-Mükellef ve görevleri bilgisi.

-Fıkıh konularında cemaate bilgi verebilme tekniğini kazanabilme v.b.

İmam ve Hatiplik hizmetleri için Fıkıh dersi çok önem arz etmektedir. Fakat okullardaki mevcut duruma bakıldığında öğrenciler, Fıkıh ve Fıkıh usulü kurallarını ezberletmekten başka bir bilgi ve beceri kazanamamışlardır. Her ne kadar İmam Hatip Liseleri programı düşündürmeye sevk etmeyi ön plana çıkarır olsa da mevcut durum bunun aksine gözükmektedir. Öğretim metodu olarak genellikle takrir metodu kullanılmış olması da bu görüşü destekler niteliktedir.

Akaid ve Kelam derslerinin genel amaçları

Akaid ve Kelam derslerinin genel amaçlarını iki ana esasta toplamak mümkündür. Bunlar:

1-) Öğrencilere Akaid ve Kelam konularına ait doğru bilgiyi çağın gereklerine göre en iyi şekilde vermek.

2-) Öğrencileri milletimiz için faydalı insanlar olarak yetişmesini sağlamak.

Akaid ve Kelam derslerinin genel amaçlarının gerçekleşmesi çeşitli nedenlerden dolayı çok mümkün gözükmemektedir. Bu nedenlerden biride dersin programının ve mevcut ders kitaplarının içeriğinin tarihsel süreç ağırlıklı olması ve günün ihtiyaçlarına cevap verememesidir. Öyle ki mevcut kitapların yetersiz olduğu ve müfredata uygun yeni bir kitap hazırlanması gerektiği çeşitli sempozyumlarda da sürekli vurgulanmıştır. Dolayısıyla İmam Hatip Liselerinin amaçlarına uygun bir şekilde

verilebilmesi için öncelikli olarak meslek derslerinin çok yönlü bir restorasyona tabi tutulması gerekmektedir.

Programda ayrıca İmam Hatip Liselerinin amaçlarına ve İmam Hatip liselerinin eğitim-öğretim esaslarına da değinilmiştir. İmam Hatip Liselerinin amaçlarını iki maddede özetlenebilir. Birincisi din hizmetlerinin yerine getirilmesi için en az lise seviğinde genel ve mesleki öğrenim görmüş elamanlar yetiştirmektir. İkincisi ise bu elemanları, gerek bilgi gerekse kültür yönünden en iyi şekilde donatarak, çalışkan, mesleğine bağlı, yaşayışı ile herkese örnek olan, topluma yararlı ve güvenilir meslek adamı olarak yetiştirmektir.

- İmam Hatip Liselerinin eğitim-öğretim esaslarını ise şöyle sıralayabiliriz:
- İmam Hatip Liseleri milli birer din eğitimi kurumudur.
- İmam Hatip Liselerinde eğitim ve öğretim çalışmaları, milli bir ortam içerisinde yürütülür.
- İmam Hatip Liseleri müspet zihniyet kazandırmayı amaç bilir.
- İmam Hatip Liselerinde uygulamalı ahlak eğitimi yapılmaktadır.
- İmam Hatip Liseleri öğrencilerine metotlu verimli çalışma yollarını öğretir,araştırmacı düşünceye sevk eder.
- İmam Hatip Liseleri, öğrencilerine güzeli iyiyi doğruyu arayıp bulma ve değerlendirme alışkanlık ve kabiliyetini kazandırır.
- İmam Hatip Liseleri, İmam Hatip adaylarını fert ve toplum sağlığı açısından örnek olacak şekilde yetiştirir.
- İmam Hatip Liseleri, öğrencilerine çalışmanın bir ibadet ve milli bir haslet olduğunu benimsetir.

Genel olarak program değerlendirildiğinde; programın amaçlarını tam olarak gerçekleştirdiğini söylemek mümkün değildir. Çünkü İmam Hatip Liselerinde öğrenciler, hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlanmaktadır. Öğrencilerin içinde buldukları bu durum, programda belirtilen İmam Hatip Liselerinin mesleğe hazırlama amacının gerçekleşmesinin ihmal edilmesine neden olmaktadır. Öyle ki 1990'lı yıllarda yapılmış bir araştırmaya göre; "imamların büyük çoğunluğu genel olarak imamları ve kendilerini sahip oldukları mesleki formasyonları itibarıyla pek fazla yeterli görmemekte, mesleki bilgilerini geniş ve gerçekçi anlamda imam ve hatiplik hizmetini gerçekleştirebilecek ve cemaatin dini hizmetlerle ilgili ihtiyaçlarına tam olarak cevap verebilecek nitelikte bulmamaktadır."(Buyrukçu, 1995:395; Fırat, 1989:9) Ayrıca İmam-Hatip mezunu gençler mecbur kalmadıkça imamlık görevi yapmak istememtedirler.

Tablo 8. Sınıf geçme sistemine göre 1991’de İmam Hatip Liseleri haftalık ders dağıtım çizelgesi

DERSLER	SINIFLAR				TOPLAM
	IX	X	XI	XII	
Kur’an-ı Kerim	4	4	3	3	14
Arapça	5	5	4	4	18
Akaid ve Kelâm			2	2	4
Fıkıh		3	3		6
Tefsir			2	3	5
Hadis		2	2	2	6
Siyer	2				2
Dinler Tarihi				2	2
Hitabet ve Mesleki Uygulama			2	2	4
Meslek Dersleri Toplamı	11	14	18	18	61
Türk Dili ve Edebiyatı	5	5	3	3	16
Psikoloji		2			2
Felsefe Grubu				6	6
Tarih	3	3			6
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük			3		3
Sanat Tarihi			2		2
Coğrafya	2	2	2		6
Matematik	4	3	3	2	12
Biyoloji ve Sağlık Bilgisi	3				3
Fizik	3				3
Kimya	2				2
Yabancı Dil	3	2	2	3	10
Beden Eğitimi	2	2	1	1	6
Milli Güvenlik Bilgisi		1			1
Seçmeli Dersler		4	4	4	12
Kültür Dersleri Toplamı	27	24	20	19	90
Genel Toplam	38	38	38	37	151

Sınıf geçme esasına göre düzenlenen bu programda meslek derslerine ilaveten genel lise “Sosyal Bilimler ve Edebiyat” Kolu programı aynen uygulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini değerlendirmek amacıyla seçmeli dersler (Ünsür, 1995:139) de mevcuttur Program bu haliyle mesleğe ve yüksek öğrenime hazırlayıcı özellikler taşımaktadır. İmam Hatip Liselerinin bu özelliği Milli eğitim Temel Kanunu’nun 32. maddesi ile tespit edilmiştir.

Haftalık ders dağıtım çizelgesini incelediğinde, birinci sınıfta toplam 38 saat olan öğretim programının 11 saati meslek derslerine, 27 saati ise kültür derslerine ayrılmıştır. Sırayla bu oranlar ikinci sınıfta 14 saat meslek dersleri, 24 saat kültür dersleri, üçüncü sınıfta 18 saat meslek dersleri, 20 saat kültür dersleri, dördüncü sınıfta ise 18 saat meslek dersleri, 19 saat kültür dersleri şeklinde oluşmuştur. Buna göre 4 yıllık

eğitim boyunca 151 saatlik haftalık ders programından ancak 61 saati mesleki eğitime ayrılmaktadır. Dolayısıyla programda din eğitiminin ağırlığı %43,9'dur. 1950'lerde başlayan Meslek derslerinin Kültür derslerine oranı bu programda da korunmuştur. Aşağıdaki tabloda da sınıflara göre bu derslerin oranları görülmektedir.

Tablo 9. Meslek derslerinin kültür derslerinin oranı

Sınıflar	1	2	3	4
Mesleki dersler %	28,9	36,9	47,3	48,6
Kültür dersleri %	71,1	63,1	52,7	51,4

Uygulanmakta olan programdaki meslek dersleri, 1985'te uygulamaya konulan programdaki dersler ile karşılaştırıldığında; meslek derslerinin toplam ders saatinde herhangi bir değişiklik yapılmadığı; sadece Fıkıh dersine önceki programda 2+2+2=6 saat şeklinde üç sınıfta yer verilirken, bu programda 3+3=6 saat şeklinde iki sınıfta yerildiği görülmüştür. Bununla birlikte programda seçmeli derslerin olması da programın fonksiyonelliği açısından oldukça önemlidir. Bu eğitim kurumlarının orta kısımlarında da seçmeli ders olarak haftalık 5 saat Kur'an-ı Kerim ve 3 saat Arapça dersleri okutulmaya devam etmektedir.

Talim Terbiye Kurulunun 11-12-1984 gün ve 5 sayılı kararı ile kabul edilen öğretim programları ile başlayan meslek derslerinin her birinin genel ile buna bağlı olarak her sınıfın özel amaçları bu özel amaçları tanımlayan davranışlar uygulaması bu programda da uygulanmaya devam edilmiştir.

Tablo 10. Ders Geçme ve Kredi Sisteme göre İmam-Hatip Liseleri haftalık ders dağıtım çizelgesi

ORTAK KÜLTÜR DERSLERİ			
Dersin Adı		Haftalık kredi sayısı	Toplam Kredi
Türk Dili	1	3	9
	2	3	
	3	3	
Felsefe	1	2	4
	2	2	
Tarih	1	3	6
	2	3	
T.C.İnkılâp Tarihi	1	2	4
	2	2	
Coğrafya	1	2	4
	2	2	
Matematik	1	4	8
	2	4	
Fen Bilimleri	1	4	8
	2	4	
Yabancı Dil	1	4	8
	2	4	
Beden Eğitimi	1	2	4
	2	2	
Milli Güvenlik	1	2	2
TOPLAM			57
ORTAK MESLEK DERSLERİ			
Dersin Adı		Haftalık Ders Saati	Toplam Kredi
Kur'anı-ı Kerim	1	2	20
	2	6	
	3	6	
	4	6	
Arapça	1	4	20
	2	5	
	3	5	
	4	6	
Akaid	1	4	4
Kelam	1	4	4
Fıkıh	1	4	8
	2	4	
Tefsir	1	4	8
	2	4	
Hadis	1	4	8
	2	4	
Siyer	1	2	4
	2	2	
Dinler Tarihi	1	4	4
Hitabet ve Mesleki Uygulama	1	4	8
	2	4	

Kaynak: (MEB, 1991)

1991-1992 yılından itibaren uygulamaya konulan Ders geçme ve Kredili sistemin genel amacı şu şekilde özetlenebilir:

-Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını hakim kılan,

- Başarısızlığı değil başarıyı değerlendiren,
- Yönlendirme ilkesine işlerlik kazandıran,
- Öğrenci kişilik hizmetlerine yönelik rehberlik anlayışını etkin bir şekilde uygulamaya dönüştüren bir eğitim-öğretim sistemi oluşturmaktadır.(Hayıt, 1991:11)

Bu amaçlar çerçevesinde İmam Hatip Liselerindeki durum şu şekildedir:

1-İmam Hatip Lisesi Öğrenimi, eğitim, öğretim, ölçme değerlendirme, devam-devamsızlık yönlerinden her biri bağımsız 8 dönemden oluşmuştur.

2-Öğrencinin alacağı dersler iki ana grupta toplanmıştır:

a-) Öğrencinin Okulu bitirinceye kadar almakla yükümlü olduğu ortak meslek dersleri ve kültür dersleri.

b-) İlgi, istek ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda yönelecekleri çeşitli programlarda ilerlemeleri ve kişisel yeteneklerini geliştirmelerini sağlayıcı seçmeli dersler.

3- Normal liselerde seçmeli dersler 52 çeşit iken(MEB, 1991) İmam Hatip Liselerinde buna ilave olarak 10 çeşit meslek dersi konulmuştur.

4- Öğrenci mezun olabilmek için 145 ortak ve 47 seçmeli, olmak üzere toplam 192 kredi/saat ile mezun olabilecektir.

5- Öğrenci bir dönemde en az 24, en çok 36 kredi alabileceğinden başarılı bir öğrenci 6 dönemde mezun olabilecektir.

6- Sistem gereği öğrenci istediği alana yönelerek o alanda ders alacağından:

a-) İmam, hatiplik veya Kur'an Kursu öğreticiliğini tercih eden bir öğrenci 57 ortak kültür, 88 ortak meslek ve 47 saat seçmeli meslek dersi alma imkânına kavuşmuştur.

b-) Üniversitenin çeşitli bölümlerine gitmek isteyen öğrencilere de gitmek istedikleri Fen ve Sosyal alandaki dersleri seçme hakkına sahiptir.

Daha önceki sınıf geçme programlarıyla bu yeni sistem karşılaştırdığında; yeni sistemde ortak meslek derslerinin ders saatinin (88 saat) önceki uygulanan programdan daha fazla olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca bu programda Akaid ve Kalam derslerine iki farklı ders olarak programda yer verildiği öne çıkmaktadır.

Sistem öğrenciye hem görev hem de sorumluluk yüklemektedir. Sisteme göre sınıf geçme-kalma durumu yoktur. Fakat sistem, öğrenciler tarafından tam anlaşılmadığı için uygulanmaya başlandığı anda öğrenciler ders geçme sistemini iyice sindirememiş ve derslerden başarısız olan öğrenci sayısı azımsanamayacak bir yüzdeye ulaşmıştır.(Muttalipoğlu, 1995:28)

İmam Hatip Liselerinde uygulanmış olan kredili sistemi değerlendirdiğimizde; sistemin mesleki alandan daha çok daha çok yüksek öğrenime hazırlayıcı bir sistem görünümünde olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğrenci, her ne kadar bu sistemle 145 saatlik ortak meslek ve kültür derslerinin yanında 47 saatlik seçmeli meslek dersi alma imkânına kavuşmuş olsa da öğrenci için öncelik yüksek öğrenim oldu-

◆ Fatih Çınar

ğundan, bu tercihini Fen veya Sosyal alanlarındaki seçmeli derslerden yana kullanmaktadır. Dolayısıyla mesleki dersleri seçenlerin oranı oldukça düşük kalmaktadır.

1996 yılına gelinceye kadar İmam Hatip Liseleri, Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulanmaya devam etmiştir. Ancak 1996 yılından itibaren bu kurumlarda Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğinden vazgeçilerek daha önce uygulanan “sınıf geçme” sistemine benzeyen bir program uygulanmıştır.

E. 1997 ve Sonrasında İmam Hatip Liseleri

4306 sayılı Kanun gereği, zorunlu ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasıyla, İmam-Hatip Liseleri Haftalık Ders Çizelgeleri yeniden düzenlenmiştir.

Bu düzenlemelere göre, İmam-Hatip Liselerinin öğretim süreleri 1 yılı hazırlık sınıfı olmak üzere, toplam dört yıl olarak belirlenmiş ve 1998-1999 öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda uygulamaya konulmuştur.

Yeni düzenlemenin uygulamaya konulmasından itibaren MEB, yoğun bir program geliştirme süreci başlatmış ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile doğrudan, diğer ilâhiyat fakülteleri ile de olanaklar ölçüsünde iş birliği yaparak, öğretim programları hazırlanmıştır.

Söz konusu öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 10.05.1999 tarih ve 39 sayılı Kararı ile kabul edildikten sonra okullarımıza gönderilmiş ve 1999-2000 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur.

Tablo 11. 1999-2000 Yılından İtibaren İmam Hatip Liseleri haftalık ders dağıtım çizelgesi

DERS KATEGORİLERİ	HAZIRLIK SINIFI	HAF. DERS SAATİ	IX.SINIF	HAF. DERS SAATİ	X. SINIF	HAF. DERS SAATİ	XI. SINIF	HAF. DERS SAATİ
ORTAK GENEL KÜLTÜR DERSLERİ	Türkçe	4	Türk Dili ve Edebiyatı	4	Türk Dili ve Edebiyatı	4	Türk Dili ve Edebiyatı	4
	Arapça	15	Tarih	2	Tarih	2	Felsefe	2
	Kur'an-ı Kerim	8	Coğrafya	2	Milli Güvenlik Bilgisi	1	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	2
	Beden Eğt.	2	Matematik	5				
	Temel Dini Bilgiler	2	Biyoloji	2				
			Fizik	2				
			Kimya	2				
			Yabancı Dil	4				
			Sağlık Bilgisi	2				
			Beden Eğitimi	1				
TOPLAM		31		26		7		8
ALAN DERSLERİ			Kur'an-ı Kerim	4	Kur'an-ı Kerim	4	Kur'an-ı Kerim	4
			Arapça	4	Arapça	4	Arapça	4
			Siyer (Hz. Muhammed'in Hayatı)	2	Hadis	2	Kelâm	2

					Fıkıh	2	Hitabet ve Mesleki Uygulama	4
					İslâm Tarihi	2	Karşılaştırmalı Dinler Tarihi	2
					Tefsir	2	Sosyoloji	
					Psikoloji	2		
TOPLAM				10		18		18
OKUL TÜRÜNE AİT SEÇMELİ DERSLER					Biyoloji	2	Biyoloji	2
					Fizik	3	Fizik	2
					Kimya	3	Kimya	3
					Matematik	3	Matematik	3
					Geometri	2	Geometri	2
					Edebi Metinler	2	Edebi Metinler	2
					Genel Türk Tarihi	3	Türk Edebiyatı Tarihi	2
					Sanat Tarihi	2	Analitik Geometri	2
					Güzel Konuşma ve Yazma	2	Güzel Konuşma ve Yazma	2
					Türkiye Coğrafyası (Fiziki)	3	Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	3
					Hızlı Okuma Teknikleri	1	Hızlı Okuma Teknikleri	1
					Hüsn-ü Hat	2	Osmanlı Tarihi	3
					Yabancı Dil	2	Yabancı Dil	2
					Bilgisayar	2	Bilgisayar	2
					Dini Musiki	2	Dini Musiki	2
				Dil Bilim	2	Sanat Tarihi	2	
				Mantık	2	Tezhip		
ALINABİLECEK DERS SAATİ SAYISI						8		8
SEÇMELİ DERSLER	Resim	2			Resim	2	Resim	2
	Müzik	2			Müzik	2	Müzik	2
	Bilgisayar	2			Beden Eğitimi	2	Beden Eğitimi	2
					Çevre ve İnsan	2	İnsan İlişkileri	2
					Demokrasi ve İnsan Hakları	2	Halk Bilim	2
ALINABİLECEK DERS SAATİ SAYISI		4				2		2
TOPLAM		35		36		35		36
				Rehberlik	1	Rehberlik	1	1

Kaynak: (MEB, 1999)

Ortaokula dayalı bu program hazırlık + 3 toplam 4 yıl sürelidir. Hazırlık sınıfındaki toplam 35 saatin 25 saati mesleki derslerine ayrılmıştır. IX. sınıfta ise haftalık

toplam 36 ders saatinin 10 saati mesleki derslere ayrılmıştır. X. ve XI. sınıflara baktığımızda meslek derslerinin haftalık toplam ders saati içinde 16'şar saat olduğunu görmekteyiz. 4 yılda toplam 142 saat tutan haftalık ders saatinin 67 saati mesleki, 75 saati de kültür derslerine ayrılmıştır. Buna göre haftalık ders saatleri genel toplamında meslek derslerine %47,1 olarak yer verilmiştir. Gelenekte devam eden meslek derslerindeki %40'a kültür derslerindeki %60'lık oran bu programda da korunmuştur.

Programların geliştirilmesinde insana, kültürel mirasa, düşünceye, özgürlüğe ve ahlaki olana “saygı” kavramı temel oluşturmuştur. Programda ayrıca dinin, toplumda, tarihte oynadığı role ve güncel sorunların çözümüne yönelik bilimsel bir bakış açısı geliştirilmiştir. Dinin insanî değerleri gerçekleştirmede bir rehber olduğu vurgulanmıştır. Programda yer alan hedef öğrenmelerin; mesleğe hazırlayıcı, pedagojik esaslara uygun, **demokratik ve lâik** toplumun ihtiyaçlarına yanıt verecek nitelikte olması için, alandaki bilim adamları ve kurumların katkılarıyla disiplinler arası bir anlayış benimsenmiştir. Program geliştirme çalışmalarının **kapsam ve program tasarımı** yönünden getirdiği yaklaşımlar özetle şunlardır:(MEB, 1999)

“**Kapsam yönünden programlarda;** dinin, insan yaşamına anlam kazandıran, insanca yaşamasına yardımcı olan, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için gerekli olan temel iletişim kodlarını bünyesinde taşıyan, Allah-insan ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğu bilgisi, öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

- ✓ Buna göre;
- ✓ Dinsel olguların farkında oluş,
- ✓ Sosyal bütünleşme, dayanışma ve hoşgörü,
- ✓ Kültürel duyarlılık,
- ✓ İyi ahlâk, dürüstlük,
- ✓ Kendini anlama ve keşfetme,
- ✓ Kendi başına düşünme,
- ✓ Eleştirel zihniyet,
- ✓ Objektif olma,
- ✓ Seçme yeteneği,
- ✓ Yaşamın anlamını keşfetme,
- ✓ İnancını sorgulayabilme,
- ✓ Akılcı yaklaşım, ilkeleri esas alınmıştır

Program geliştirme tasarımı yönünden programda gerçekleştirilen yenilik ise konu alanı özelliklerinin, programın bireye ve topluma getirdiği katkıların vurgulanması ve ders işlenişlerinde “**akılcı-eleştirel yaklaşımların**” esas alınmasıdır.

Hazırlanmasında esas alınan ilkeler incelendiğinde, programın mesleki açıdan yetiştirmeye çalıştığı insan modeli ile bugün İmam Hatip Liselerinde uygulanmakta

olan programların yetiştirmek istediği insan modelinin benzerlik gösterdiği görülecektir. Bu nedenle denilebilir ki kapsam ve tasarımı yönünden program, önceki programlarla karşılaştırıldığında, program geliştirme esasları açısından çok önemli bir gelişme göstermiştir.

Fakat büyük bir emek ve yeni bir yaklaşım ile hazırlanan İmam Hatip Lisesi öğretim programları, istediği amaçlarını (mesleğe hazırlama açısından) kesintisiz zorunlu eğitim, katsayı probleminin etkileri, öğrenci yetersizliği gibi farklı nedenlerden dolayı istenilen düzeyde gerçekleştirilememiştir.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmeden önce bile, İmam Hatip Liselerinin mesleki eleman yetiştirme fonksiyonunu tam manasıyla gerçekleştiremediği iddiaları hep gündemdeyken, bu okulların, Kur'an-ı Kerim ve Arapça'nın zorunlu seçmeli ders olarak okutulduğu ortaokul bölümlerinin, sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi ile birlikte kapatılmış olması, hazırlanan yeni programa rağmen, eski iddiaları yeniden canlandırmıştır. Hazırlık sınıfının açılması bile programa olan etkilerinin azaltmamıştır. Bununla birlikte 1998-1999 öğretim yılı itibarıyla (YÖK) tarafından genel lise öğrencilerine tanınan alanlardan İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin mahrum bırakılması, İmam Hatip Lisesi mezunlarına, İlahiyat Fakültesi dışında sınırlı sayıda bazı fakülteye ancak çok yüksek performans göstererek girebilme imkanı getirmiştir. Kısaca İmam Hatip Lisesi mezunlarının anayasal hakları alınarak istedikleri fakülte veya bölümlere girebilmeleri büyük ölçüde engellenmiştir. (Öcal, 1995:247) Hem kesintisiz zorunlu eğitim hem de üniversiteye girişte uygulanan katsayısı problemi İmam Hatip Liselerini "öğrenci bulamamak" nedeni ile kapanma noktasına getirmiştir. Bu durum kritik dönemde alınması gereken manevi değerlerin alınmasına ve değerlerden yoksun bir gençlik kitlesinin oluşmasına neden olmuştur. (Yıldız, 2011:71)

Sonuç ve Öneriler

İlk yıllarda ki adı "İmam Hatip Okulları" olan bu eğitim kurumları açıldıklarından bu yana çeşitli nedenlerle geniş halk kitlelerinin yoğun ilgisine mazhar olmuştur. Buna karşılık İmam Hatip Liseleri zaman zaman bazı etkili, yetkili kişilerin, kuruluşların ve siyasi partilerden bir kısmının hedefi olmaktan kurtulamamışlardır. Üççeyrek asrı geride bırakan bu okullar hakkında bunca zaman zarfında pek çok şey söylenmiş ve yazılmıştır. Resmi, gayri resmi açık-gizli bir çok mahfilde çokça tartışma yapılmıştır. Bu tartışmaların merkezini genelde bu okullardaki öğrenci sayısındaki artış, mezun sayısı, öğrencilerin istihdam problemi ve mesleğe yönelme durumları teşkil etmiştir. İdeolojik (siyasi) görüşler çerçevesinde okullar hakkında bu tartışmalar yapılırken, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde değişmez ve çok önemli bir yere sahip olan öğretim programlarının geliştirilmesi gündeme getirilmemiştir. Bu da eğitimin kalitesinin, niteliğinin arttırılmasını geciktirmiştir.

Örgün eğitim kurumlarının başarılı olmaları iyi bir eğitim programına sahip olmaları ve uyguladıkları programları sürekli gözden geçirerek belirlenen eksikleri ve aksakları düzeltmelerine bağlıdır. Bu da program geliştirme çalışmaları ile mümkündür. Halbuki ülkemizde hazırlanan eğitim programlarının genellikle hiçbir değişikliğe uğratılmadan yıllarca uygulandığını görmekteyiz.

1985'e gelinceye kadar İmam Hatip Liseleri Programlarında da dersler ve konular listesi anlamında kullanılan "müfredat programı" anlayışı hakim olmuştur. 1980/1990'lı yıllarda Milli eğitim Bakanlığı program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlatmıştır. Bu arayışın sonucunda ortaya çıkan yeni model, "amaç-davranış-işleniş-değerlendirme" boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmiştir. 1985 öğretim yılında uygulamaya konulmak üzere İmam Hatip liselerinde okutulan meslek dersleri de bu yeni anlayışa göre geliştirilerek çok önemli bir adım atılmıştır. 4306 sayılı Yasa gereği, ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması, ilköğretimden ortaöğretime geçişin yeniden düzenlenmesine kadar ciddi bir değişiklik olmamıştır. Bu yasa gereğince İmam Hatip Liselerinin programlarında köklü değişikliğe gidilmiştir.

Sonuç olarak kuruluşundan günümüze İmam Hatip Lisesi öğretim programları, (mesleğe hazırlama açısından) amaçlarını farklı nedenlerden dolayı tam anlamıyla gerçekleştirememiştir. Yapılan araştırmalarda, din adamlarının "mesleki olarak yetersiz oldukları" şeklindeki söylemleri de bunu destekler niteliktedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının sebepleri arasında, İmam Hatip Liseleri üzerinde her dönemde siyasi ve ideolojik düşüncelerle gerçekleştirilen uygulamaları, İmam Hatip Liselerinde uygulanmakta olan programı (hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlaması), öğretmen yetersizliği, eğitim araç-gereç eksikliği, kaynak kitapların eksikliği, kullanılan metot ve teknikler, öğrenci ilgisizliği gibi nedenleri saymak mümkündür.

Günümüzde özellikle Lise düzeyinde uygulanan eğitim-öğretim programlarında mesleki dersleri, tam anlamıyla amaca uygun bir işlevi yerine getirmekten uzaktır. Bunun en büyük nedeni; başlangıç çizgisi İlköğretime kadar inen "Üniversiteye Hazırlık" heyecan ve stresidir. Böyle bir hedefe yönelen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da, mesleğe hazırlayıcı dersler değil, yüksek öğrenime hazırlayıcı kültür dersleri olmaktadır. Aynı durum İmam Hatip Liseleri içinde geçerlidir. Bu da nitelikli bir mesleki eğitimin yapılmasını olumsuz yönde etkilemiştir ve öğretim programlarının mesleğe hazırlayıcı yönünün eksik kalmasına neden olmuştur.

Ailelerin çocuklarını İmam Hatip Liselerine gönderme nedenleri üzerine yapılan araştırmalar ortaya koymuştur ki; ailelerin bu okulları seçmelerindeki en büyük etken, çocuklarının daha iyi bir dini eğitim alabilmelerini sağlayabilmektir. Bir anlamda denilebilir ki aileler, çocuklarının din görevlisi olmasından daha çok iyi bir dini eğitim almasını ve üniversitelerin farklı bölümlerine gitmesini istemektedir. Durum böyle olunca da İmam Hatip Liselerinde mesleğe hazırlayıcı dersler değil kültür dersleri ön planda olmaktadır. Eğer İmam Hatip Liselerinde okutulmakta olan mesleki derslerin bazıları normal liselerin programlarına dahil edilirse ailelerin beklentileri karşılandığı için İmam Hatip Liselerinin öğretim programları da mesleğe hazırlayıcı yönünü tam olarak gerçekleştirebilecektir.

İmam Hatip Liselerinde öğretmen olmak gerçekten zordur. Çünkü bu okullarda meslek dersi öğretmeni demek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yanında bir çok dersi okutmaya hazır olmak demektir. Bu nedenle İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerini yetiştiren İlahiyat Fakülteleri öğretim programlarının, mezun olduktan sonra okutacakları dersleri tayin ve tespit etmek suretiyle arzulanan branşlaşmayı sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

İmam Hatip Liselerinde ezberci ve durağan bir eğitim ve öğretim anlayışının terk edilerek; araştırmacı, sorgulayıcı, özeleştirici bir eğitim ve öğretim anlayışına yönelmek gerekir. Böylece öğretim programlarında hedeflenen amaçlara daha çabuk ulaşılabacaktır.

Diyanet İşleri Başkanlığına elaman yetiştiren İmam Hatip Liselerinin programları, mesleki uygulamalar yönünden zenginleştirilmelidir. Öğrencilere özellikle Hitabet, Kur'an-ı güzel okuma, namaz kıldırma, dua yapma, ve diğer dini merasimler konularında meleke kazandırılma çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Eğitim programları teknolojik çevreden olabildiğince yararlanılabilecek bir anlayışla oluşturulmalı ve programa katılan bireylerin teknolojik ortamı tanımaları, teknolojinin boyut ve olanaklarını kavrayarak teknolojiden yüksek derecede yararlanmaları esas alınmalıdır.

Öğretim programlarının etkinliğini artırmak için ayrıca öğretimin diğer öğeleri olan, öğretmen, kitap, yöntem, araç-gereçler ve çevre faktörleri en iyi hale getirilmelidir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. 8. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arı, A. (2002). "Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C: 22.Sayı 2.
- Aydın, Z. (1998). "Program Geliştirme Açısından Lise DKAB Ders Programı". *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitimi ve Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye de Din Eğitimi (1920-1998)* İstanbul: MÜY. Yayınları.
- Bilgin, B. (1995). "Zorunlu Temel Eğitim ve İmam Hatip Liseleri". *Kuruluşunu 43. Yılında İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Buyrukçu, R. (1995). *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*. Ankara: T.D.V. Yayınları.
- Buyrukçu, R. (2001). *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma*. Isparta: Fakülte Kitapevi.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1996). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Cebeci, S. (1996) *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Coşkun, M. (1993). "Ders Geçme Ve Kredili Sisteminin Getireceği Faydalar". *Türkiye de Din Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul: İHLT.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. PegemA Ankara: Yayınları.
- Diñer, N. (1974). *1913'ten Bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi*. Yağmur Yayınevi.
- Ergin, O. (1997). *Türk Maarif Tarihi*. C:I-V. İstanbul Eser Matbaası.
- Ergün, M. (2005). "Medreseler Ve İmam-Hatip Liseleri". *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı. Bildiri ve Tartışmalar*. 7-9 Nisan 2005. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitim'de Program Geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Fırat, E. (1989). "Türkiye'de Din Alanındaki Bazı Problemler". *Dokuz Eylül İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Sayı VI. İzmir.
- Güran, K. (1981). "İmam Hatip Lisesi Mezunlarının İstihdamı İle İlgili Problemler". *Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye'de 1. Din Eğitimi Semineri*. Ankara: AÜİF Yayınları.

◆ Fatih Çınar

- Hayıt, H. (1991). "İmam Hatip Liselerinin Dünü ve Bugünü". *Din Öğretimi Dergisi*. Sayı:31. Ankara: MEB Yayınevi.
- Karlık, H. (1991). "İmam Hatip Liseleri Kırk Yaşında". *Din Öğretimi Dergisi*. Sayı 30. Ankara: MEB Yayınevi.
- Kaya, M. (1998). "Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde DKAB Öğretim Programlarının Geliştirilmesi İhtiyacı". *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitimi ve Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı.
- Keleş, A. (1999). "Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 75.yılında İlahiyat Fakültesinin Önemi". *AÜİF Dergisi Özel Sayısı*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Koç, A. (2000). "Türkiye de Din Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. Sayı 7. İstanbul: MÜİV Yayınları.
- Muhtar, C. (1991). "İmam Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersinin Amaçları ve Gelişmesi Yönünden Görüşler ve Teklifler". *Din öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*. Ankara: DİB Yayınları.
- Muttalipoğlu, Z. (1995). "İmam Hatip Liselerinin Eğitim Öğretim Sistemi ve Bu Liselerin Mevcut Sorunları". *Kuruluşunun 43. yılında İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Okutan, Ö. (1983). "*Din Eğitimi*". *Cumhuriyet Dönemi Eğitim*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Öcal, M. (1995). "Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. Sayı 6. İstanbul: MÜİV Yayınları.
- Öcal, M. (1994). *İmam Hatip Liseleri ve İlk Öğretim Okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye de Din Eğitimi*. Ankara: M.E.B. Yayınevi.
- Tavukçuoğlu, M. (1998). "Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Genel İlkeleri Arasında Görülen Bazı Çelişkiler". *Orta Dereceli okullarda Yürütülen Din Eğitimi ve Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı.
- Tosun, C. (1992). "Kur'an Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları ve Bir Kitap". *Din Öğretimi Dergisi*. Sayı:35. Ankara: MEB Yayınevi.
- Turgut, F. (1985). "Kitle İletişimi ve Eğitim". *Kitle İletişim Araştırmaları ve Sempozyumu*. Kasım 1984. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ünsür, A. (1995). *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Yavuz, F. (1969). *Din Eğitimi ve Toplumumuz*.
- Yavuz, H. (1993). "Yabancı Gözüyle Türkiye de İmam Hatip Liseleri". *Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul.
- Yıldız, Y. (2011). "Kesintisiz Eğitimin Yansımaları". *Eğitime Bakış Dergisi*. Yıl: 7. Sayı: 21. Ankara: EğitimBirSen Yayınları.
- Zengin, S. (2002). "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Hemen Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi". *Dini Araştırmalar*. C:5. S.13.
- İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları. MEB. Ankara 1985.
- İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları. MEB. Ankara 2009.
- İmam Hatip Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi-Yabancı Dil Ağırlıklı İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları. MEB. Ank. 1999.
- 02-09-1991 Tarih ve 2342 Sayılı Tebliğler Dergisi.

ANALYSIS AND COMPARISON OF THE CURRICULUMS IMPLEMENTED In İMAM HATIP HIGH SCHOOL FROM 1924 TO 2000

Fatih ÇINAR*

Abstract

In this study, the curriculums implemented in Imam Hatip High School from 1924 to 2000 are chronologically analysed and compared. For that reason in the study, the historical method taking part in the survey model and interpretation method in the evaluation part are used. As historical method is used in the study, data resources are the written documents relevant to issue published from 1924 to present. At the end of the study, it is revealed that the curriculums of Imam Hatip High School that have been implemented since its foundation have not properly realised its objectives with regards to training for the vocation.

Key Words: İmam Hatip, Program, Eğitim, Müfredat

SUMMARY

Purpose and Significance: The Imam Hatip High Schools are one of the most discussed institutions but they have not researched with the scientific method. Whereas The Imam Hatip High Schools need to be evaluated qualitatively. This study has come up as the product of that thought and need. In this context, In the study, the curriculums implemented in Imam Hatip High School from 1924 to 2000 are chronologically analysed and compared.

Methods: The historical method taking part in the survey model and interpretation method in the evaluation part are used. As historical method is used in the study, data resources are the written documents relevant to issue published from 1924 to present

Results: At the end of the study, it is revealed that the curriculums of Imam Hatip High School that have been implemented since its foundation have not properly realised its objectives with regards to training for the vocation.

Discussion and Conclusions: The studies on the causes of the families' sending their children to İmam Hatip Schools has revealed that the most important factor for families' preferring these schools to ensure their children to get better religious education. Shortly the parents want their children to get a good religious education and to get into different department of the university rather than being a religious officials. Under these circumstances in Imam Hatip High schools culture lessons become more important than vocational lessons which prepare for the occupation. If the some of the lessons in Imamhatip High schools are incorporate into general high schools' program because the expectation of the parents are met, the educational program of the Imam Hatip High schools will realize the aspect of the vocational preparation well.

* Suleyman Demirel University, institute of social sciences, the department of philosophy and religious studies

YENİ MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR İÇİN 5N- 1K: LİSANSÜSTÜ TEZLER¹

Meral CANSIZ AKTAŞ*

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2005-2010 yılları arasında yeni matematik öğretim programları (ilköğretim ve ortaöğretim) ile ilgili olarak tamamlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimleri belirlemektir. Çalışma analitik araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda 85 lisansüstü tez 5N-1K soruları kullanılarak incelenmiştir. Doküman analizi sonucunda araştırmacıların çoğunlukla ilköğretim matematik programı üzerinde çalıştıkları ve araştırmalarında öğretim programının bütününe odaklandıkları belirlenmiştir. Araştırma sayısının 2008 yılına kadar artış gösterdiği, çalışma sayısının, coğrafi bölgeler açısından bakıldığında, homojen bir dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacıların nicel araştırma desenini, özellikle betimsel araştırma türlerinden biri olan tarama yöntemini ve veri toplama metodu olarak anket kullanımını daha fazla tercih ettikleri anlaşılmıştır. Araştırma amaçlarının ise belirlemek, programı değerlendirmek, yeni yöntem ve yaklaşımlar, öğretim materyalleri ve karşılaştırma şeklinde adlandırılan temalar altında toplanabildiği anlaşılmıştır. Ek olarak incelenen lisansüstü tezlerin yazarlarının büyük bir çoğunluğunun öğretmen olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yeni öğretim programı araştırmalarında eğilimler, yeni matematik öğretim programları, lisansüstü tezler, 5N-1K soruları

Giriş

Bilim ve teknolojiye son yıllarda yaşanan gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitimi de etkilemiş ve ülkeler bu gelişmelere ayak uydurabilmek ve öğretim programlarını çağın gereksinimlerine uygun hale getirmek amacıyla bu programlarda köklü değişiklikler yapma yoluna gitmişlerdir. Ülkemizde de bu gelişmelere paralel olarak yeni matematik öğretim programları (ilköğretim ve ortaöğretim) 2005-2006 yılı itibarıyla, ortaöğretim geometri öğretim programı ise 2009-2010 yılı itibarıyla ilgili düzeyde öğretime yeni başlayan sınıflar için ülke genelinde uygulamaya konulmuştur.

Öğretim programlarında yapılan bu değişikliklere paralel olarak öğrenme ortamlarında ilk başta öğretmen ve öğrenciler buna bağlı olarak da veli, yönetici vb.

¹ Bu çalışmadaki verilerden ilköğretim matematik öğretim programı ile ilgili olanların bir kısmı IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde (4-7 Mayıs 2012), 1-5. Sınıf öğretim programları ile ilgili olanlardan bir kısmı ise XI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (24-26 Mayıs 2012) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Yrd. Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

gruplar birtakım değişiklikler ile karşılaşmışlardır. Böylelikle araştırmacılar için yeni bir çalışma alanı oluşmuştur. Öğretim programlarının uygulamaya koyulduğu ilk yıldan itibaren bu değişim ile ilgili olarak pek çok çalışma yürütülmüş ve yürütülmektedir. Yürütülen bu çalışmalarda nelerin araştırıldığı ve buna bağlı olarak hangi boşlukların kaldığı, bu araştırmaların nasıl, nerede, niçin ve kimler tarafından yürütüldüğü durumunun ortaya konması (ve) ilerdeki araştırmalara yön vermesi açısından önemlidir. Bu anlamda Türkiye’de öğretim programının uygulanmaya koyulduğu yıldan itibaren tamamlanan tezlerin incelenmesinin, yukarıda sözü edilen durumların tespitinde önemli bir yol haritası olacağı ve daha ayrıntılı bilgiler sunacağı fikriyle hareket edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, yeni matematik öğretim programları ile ilgili yürütülen çalışmalar ile ilgili eğilimleri belirlemektir. Bir başka deyişle yeni matematik öğretim programları üzerine yürütülen çalışmalar ile ilgili olarak okuyucuları haberdar etmektedir. Bilindiği gibi bir konu ile ilgili haber vermek için kullanılan en geçerli yöntem 5N-1K yöntemidir. Bu kural, “ne”, “ne zaman”, “nerede”, “nasıl”, “neden (niçin)” ve “kim” sorularına göre haberin oluşturulması demektir. Bu nedenle haber metninde bu soruların cevabının verilmesine özen gösterilmelidir (MEB, 2007,7). Daha önce bu kapsamdaki tezleri bu altı soruyla tarayan benzer bir çalışmanın yapılmamış olması, çalışmanın önemini artırmakta ve böylelikle önemli bir boşluğun doldurulduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada belirlenen amaca bağlı olarak ülkemizde 2005-2010 yılları arasında yeni matematik öğretim programları ile ilgili olarak tamamlanan tezler için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışmada ne araştırıldı?
2. Çalışma ne zaman yürütüldü?
3. Çalışma nerede yürütüldü?
4. Çalışma nasıl yürütüldü?
5. Çalışma neden (niçin) yürütüldü?
6. Çalışmayı kim yürüttü?

Yöntem

Bu çalışmada analitik araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu anlamda Türkiye’de yeni matematik öğretim programları ile ilgili olarak altı yıl boyunca (2005-2010) tamamlanmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda Yükseköğretim Kurulundaki (YÖK) Ulusal Tez Merkezi ve üniversitelerin kütüphaneleri taranarak 85 adet tez belirlenmiştir. Doküman analizi sonucunda bu tezler 5N-1K sorularına (ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden (niçin) ve kim) göre analiz edilmiştir.

1. “Ne?” Sorusu

Yeni matematik öğretim programları üzerine yürütülen lisansüstü tezlerde neyin (hangi düzeye ait öğretim programının) çalışıldığının ve bu tezlerde neye odaklanıldığının (odak noktası) belirlenmesi ile cevaplandırılmıştır. Bu bağlamda:

Düzyey: İncelenen tezler düzyey açısından Şu kategorilerde değerlendirilmiştir:

- (1) Yalnız 1-5. sınıflar öğretim programı ile ilgili olarak yürütölen alıŐmalar,
- (2) Yalnız 6-8. sınıflar öğretim programı ile ilgili olarak yürütölen çalışmalar,
- (3) 1-8. programı ile ilgili olarak yürütölen çalışmalar,
- (4) 9-12. sınıflar öğretim programı ile ilgili olarak yürütölen alıŐmalar.

Odak noktası: İncelenen tezler odak noktası açısından öğretim programının öğeleri, bütünü, öğretim materyalleri ve karşılaştırma çalışmaları başlıkları altında aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir:

- (1) Yalnız kazanımlara odaklanan alıŐmalar,
- (2) Yalnız belli bir içeriğe odaklanan alıŐmalar,
- (3) Yalnız öğrenme-öğretme sürecine odaklanan alıŐmalar,
- (4) Yalnız ölçme değerlendirmeye odaklanan alıŐmalar,
- (5) Öğretim programının bütününe odaklanan alıŐmalar,
- (6) Öğretim materyallerine (öğretim programı değişikliği ile yazılan yeni ders kitapları, kılavuz kitaplar) odaklanan alıŐmalar,
- (7) Karşılaştırma alıŐmaları (yeni öğretim programını önceki öğretim programları veya başka ölkelerin öğretim programları ile karŐılaŐtırmaya odaklanan alıŐmalar).

Uygulamaya konan matematik öğretim programları (MEB, 2005a; MEB, 2005b; MEB, 2005c) kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Elbette öğretim programının öğeleri arasında karşılıklı dinamik bir ilişki vardır. Başka bir deyişle bu öğeler birbirinden ayrı düşünülemez, öğelerden herhangi birinde yapılan değişiklik diğer öğeleri etkileyebilir. Bu nedenle araştırmada analiz yapılırken baskın olarak üzerinde durulan öğeye kodlama yapılmıştır.

2. "Ne zaman?" sorusu

Tezlerin tamamlandığı tarihe göre analiz edilmesi ile cevaplandırılmıştır.

3. "Nerede?" sorusu

Araştırmanın hangi il(ler)de yürütöldüğünün belirlenmesi ile cevaplandırılmıştır.

4. "Nasıl?" sorusu

Tezlerde kullanılan araştırma türünün, yöntemin, veri toplama metotlarının ve çalışılan örneklemin (örneklemin kimlerden oluştuğu) belirlenmesi ile cevaplandırılmıştır. Bu bağlamda:

Araştırma türü: İncelenen tezler kullanılan araştırma türü açısından Şu kategorilerde değerlendirilmiştir:

- (1) Nitel araştırmalar, (2) Nicel araştırmalar, (3) Karma araştırmalar.

Yöntem: Bilimsel araştırmalarda kullanılan nicel ve nitel araştırma yöntemleri betimsel, yorumlayıcı, deneysel ve analitik yöntemler olarak dört ana başlık altında incelenebilir (Çepni, 2007, 33). Ayrıca nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmalar da “karma yöntem” olarak bilinmektedir. İncelenen tezlerde kullanılan yöntem ve veri toplama aracı açısından değerlendirilirken bu sınıflamalardan yararlanılmıştır. Buna göre kullanılan araştırma yöntemi:

- (1) Yalnız Betimsel Yöntem (Özel durum çalışması, Alan tarama, Karşılaştırmalı araştırma ve gelişimsel araştırma, Belirtilmemiş)
- (2) Yalnız Yorumlayıcı Yöntem (Aksiyon araştırması, Etnografik araştırma, Fenomonografik araştırma)
- (3) Yalnız Deneysel Yöntem (Tam deneysel, Yarı deneysel)
- (4) Yalnız Analitik Yöntem (Doküman analizi, Meta analiz, Tarihsel yöntem)
- (5) Karma Yöntem
- (6) Belirtilmemiş

kategorilerinde değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler analiz edilirken, “araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır” vb. ifadelerle yer verilen çalışmalar “belirtilmemiş” kategorisine dâhil edilmiştir. Yine aynı şekilde türü belirtilmeden “araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır” şeklinde ifadelerle yer verilen çalışmalar, betimsel araştırma yöntemlerinin altındaki “belirtilmemiş” kategorisi altında incelenmiştir.

Veri toplama metodu: Veri toplama metodu için Ulutaş ve Ubuz (2008, 624) ve Baki vd. (2011, 61) araştırmaları da incelenerek (1) Anket, (2) Mülakat, (3) Başarı testi, (4) Gözlem, (5) Kaynak taraması şeklinde kategoriler kullanılmıştır.

Çalışılan örneklem: İncelenen tezlerde çalışılan örneklem açısından şu kategorilerde değerlendirilmiştir. (1) Öğretmen, (2) Öğrenci, (3) Veli, (4) Yönetici ve (5) Müfettiş.

5. “Neden (niçin)?” sorusu

Tezlerde yer alan “çalışmanın amacı” bölümlerinin analiz edilmesi ile cevaplandırılmıştır. Burada verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 232) türü kullanılmıştır.

6. “Kim?” sorusu

Tezin yazarının çalışmanın tamamlandığı yılda hangi görevde bulunduğu belirlenmesi ile cevaplandırılmıştır. Bunun için bazı tezlerde yer alan özgeçmiş bölümleri incelenmiş, arama motorları kullanılarak yazarın o yılki pozisyonu ile ilgili bilgi edinilmiştir. Bu yollar ile kodlanamayan tezler için yazar veya danışmanı ile irtibata geçilmiştir. Bu bağlamda, (1) Öğretmen, (2) Araştırma görevlisi, (3) Öğretim görevlisi, (4) Lisansüstü öğrenci, (5) Diğer, (6) Bilgi yok kategorileri kullanılmıştır.

Kategorileştirme esnasında incelenen bir çalışma bir temel başlık altında bulunan iki veya daha fazla kategoriye kapsıyorsa, her bir kategoride ele alınmıştır. Örneğin, bir çalışma veri toplama aracı başlığı altında hem anket hem mülakat kullanıla-

rak gerçekleştirilmiş ise her iki kategoriye de dâhil edilmiştir (“yalnız ...” ifadesi kullanılan durumlar hariç). Bu sebepten bulgular bölümünde bazı frekansların, toplam tez sayısını geçmesi normaldir. Veriler araştırmacı tarafından iki kez kodlanmıştır. İki kodlama arasında iki aylık bir süre olup, güvenilirlik katsayısı, “Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)*100” formülü (Miles ve Huberman, 1994, 64) ile 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Ülkemizde 2005-2010 yılları arasında tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi sonucunda, yeni matematik öğretim programlarına odaklanan 85 adet tezin tamamlandığı belirlenmiştir.

1. “Ne?” sorusu

Tezlerde “Ne araştırıldı?” sorusu, tezlerin hangi düzeyde program ile ilgili olarak ve neye odaklanılarak tamamlandığına göre incelenmesi sonucu cevaplandırılmıştır. Tezlerin hangi düzeydeki öğretim programı ile ilgili olarak tamamlandığı ile ilgili bulgular Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Düzeye Göre Dağılım

Düzyey	f	%
1-5.sınıflar	37	43,5
6-8.sınıflar	34	40
9-12.sınıflar	9	10,6
1-8.sınıflar	5	5,9

Tablo 1’den en çok ilköğretim birinci kademe (1-5. sınıflar) programı üzerine çalışmanın yürütüldüğü (%43,5), bunu ilköğretim ikinci kademe programı üzerine yürütülen çalışmaların izlediği (%40) anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular tamamlayan tezlerin %89,4’ünün ilköğretim programı ile ilgili olduğunu, buna karşın ortaöğretim programı ile ilgili çalışma sayısının çok sınırlı kaldığını (%10,6) göstermektedir.

Tezlerin ilgili öğretim programında neye odaklandığı ile ilgili bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Odak Noktasına Göre Dağılım

Odak Noktası	f	%
Öğretim programının bütünü	31	36,5
Yalnız öğrenme-öğretme süreci	19	22,3
Yalnız ölçme değerlendirme	14	16,5
Öğretim materyalleri	9	10,6
Karşılaştırma	5	5,9
Yalnız belli bir içerik	4	4,7
Yalnız kazanımlar	3	3,5

Bu tablodan öğretim programının genel olarak ele alındığı çalışmaların çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Bunu aynı zamanda öğretim programının öğeleri olan

öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirmeyi ağırlıklı konu alan çalışmalar takip etmektedir. Öte yandan içerik (öğrenme alanları, temel beceriler) ve kazanım öğelerine odaklanılarak yapılan çalışma sayısının diğerlerine oranla oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

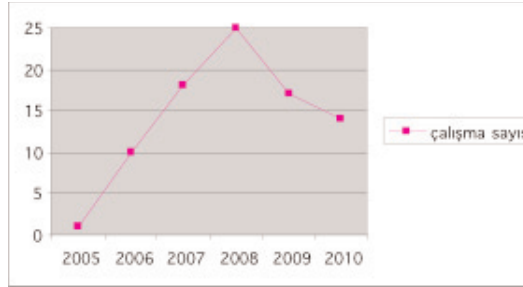
2. “Ne zaman?” sorusu

Araştırma “Ne zaman yürütüldü?” sorusu incelenen tezlerin tamamlandığı yıl dikkate alınarak cevaplandırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin Tamamlandığı Yıla Göre Dağılım

Yıl	f(%)	%
2005	1	1,1
2006	10	11,8
2007	18	21,2
2008	25	29,4
2009	17	20
2010	14	16,5

Bu veriler kullanılarak oluşturulan Şekil 1’de de görüleceği üzere yeni öğretim programları ile ilgili olarak tamamlanan lisansüstü çalışma sayısı 2008 yılına kadar her geçen yıl artma, bu yıldan sonra ise azalma eğilimi göstermektedir.



Şekil 1. Lisansüstü tezlerin tamamlandığı yıla göre dağılımı

3. “Nerede?” sorusu

Araştırma “Nerede yürütüldü?” sorusu incelenen tezlerde örneklemin alındığı il ve ilin ait olduğu coğrafi bölgeye göre kategorileştirme yapılarak çözülmüştür.

Tablo 4’ten en çok çalışmanın Marmara bölgesinden alınan iller üzerinde tamamlandığı (%25,8) ve İstanbul ilinde yürütülen çalışma sayısının diğer illerde yürütülen çalışma sayısından oldukça fazla olduğu görülmektedir. Buna karşın Akdeniz bölgesi ve özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesinden alınan örneklem üzerinde yürütülen çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bölgeler için inceleme yapıldığında ise örneklemelerin seçildiği illerin homojen bir dağılım göstermediği, aynı illerde tekrar eden çalışmaların var olduğu ve herhangi bir bölgeye ait illerin birçoğundan örneklem alınmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin Akdeniz bölgesinde

yürütülün çalışmaların tümünün Adana ilinde tamamlandığı ayrıca dikkat çekmektedir. Diğer taraftan yalnız 8 tezde örneklem grubunun farklı bölgelerdeki illerden alındığı göze çarpmaktadır.

Tablo 4. Örneklemin Alındığı Bölgeye Göre Dağılım

Bölge	İller	f	%
Marmara Bölgesi	İstanbul	12	14,1
	Bursa	5	5,8
	Sakarya	2	2,3
	Kocaeli	1	1,1
	Edirne	1	1,1
	Çanakkale	1	1,1
	Toplam	22	25,8
Ege Bölgesi	Afyonkarahisar	5	5,8
	İzmir	3	3,5
	Denizli	2	2,3
	Muğla	2	2,3
	Manisa	1	1,1
	Aydın	1	1,1
	Kütahya	1	1,1
Toplam	15	17,6	
İç Anadolu Bölgesi	Ankara	4	4,7
	Konya	4	4,7
	Eskişehir	4	4,7
	Toplam	12	14,1
Karadeniz Bölgesi	Trabzon	5	5,8
	Bolu	2	2,3
	Amasya	1	1,1
	Çorum	1	1,1
	Toplam	9	10,5
Doğu Anadolu Bölgesi	Van	5	5,8
	Elazığ	2	2,3
	Erzurum	1	1,1
	Kars	1	1,1
	Toplam	9	10,5
Akdeniz Bölgesi	Adana	4	4,7
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Batman	1	1,1
Karma (Farklı bölgelerden iller)		8	9,4

4. “ Nasıl ?” sorusu

Araştırma “Nasıl yürütüldü?” sorusu tezlerde kullanılan araştırma türünün, yöntemin, veri toplama metotlarının ve çalışılan örneklemin (örneklemin kimlerden oluştuğu) belirlenmesi ile cevaplandırılmıştır. Tablo 5’te kullanılan araştırma türüne göre dağılım verilmektedir.

Tablo 5. Araştırma Türüne Göre Dağılım

Araştırma türü	f	%
Nicel	49	57,6
Karma	22	25,9
Nitel	14	16,5

Tablo 5 incelendiğinde, tezlerin yarısından fazlasının nicel araştırma türü kullanılarak tamamlandığı görülmektedir. Ayrıca hem nitel hem nicel yöntemlerin kullanıldığı karma araştırma türünün kullanımının, yalnız nitel araştırma türünün kullanımından daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 6'da tez sayısının kullanıldığı belirtilen yöntem (yazarın yöntem bölümünde belirttiği) göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 6. Kullanılan Yönteme Göre Dağılım

Yöntem		f	%
Yalnız betimsel	Alan tarama	48	56,4
	Özel durum	8	9,4
	Belirtilmemiş	6	7
	Karşılaştırmalı	1	1,1
	Gelişimci	-	-
	Toplam	63	73,9
Yalnız deneysel	Yarı deneysel	9	10,5
	Tam deneysel	-	-
Karma		8	9,4
Belirtilmemiş		4	4,7
Yalnız analitik	Doküman Analizi	1	1,1
	Tarihsel	-	-
	Meta analiz	-	-
Yalnız yorumlayıcı	Aksiyon	-	-
	Etnografik	-	-
	Fenomonografik	-	-

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunda (%73,9) yalnız betimsel yöntemin kullanıldığı, betimsel yöntem türlerinden ise alan tarama yönteminin ön plana çıktığı (%56,4) anlaşılmaktadır. Bunun yanında bir özel durumu derinlemesine incelemeye olanak sağlayan özel durum çalışması kullanımına da az olmakla birlikte yer verildiği görülmektedir. Ayrıca yalnız yorumlayıcı araştırma yöntemlerinin kullanımına hiç yer verilmediği dikkat çekmektedir. Diğer taraftan analitik araştırma yöntemlerinden yalnızca doküman analiz yöntemine yer verilmiş olduğu ve bu durumun bir çalışma ile sınırlı kaldığı bir diğer dikkat çekici durumdur. Benzer şekilde deneysel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel çalışma yönteminin kullanımına da 9 çalışmada yer verildiği görülmüştür.

Tezlerin kullanılan veri toplama metoduna göre analiz edilmesi sonucunda Tablo 7 oluşturulmuştur. Tablo 7'den incelenen tezlerin büyük çoğunluğunda (%77,6) anket metodunun kullanıldığı ve bunu mülakat metodunun kullanımına yer verilen çalışmaların (%30,5) izlediği anlaşılmaktadır. Kaynak taraması, gözlem ve başarı testi

kullanımını belirten yüzdelerin birbirine yakın olduğu (%15,2-%14,1-%14,1), buna karşın meta analiz kullanımına hiç yer verilmediği ayrıca dikkat çekmektedir.

Tablo 7. Kullanılan Veri Toplama Metoduna Göre Dağılım

Veri Toplama Metodu	f	%
Anket	66	77,6
Mülakat	26	30,5
Kaynak taraması	13	15,2
Gözlem	12	14,1
Başarı Testi	12	14,1

Tezlerin örneklemin alındığı gruba göre analiz edilmesi sonucu Tablo 8 elde edilmiştir. Bu tablodaki veriler tezlerin büyük çoğunluğunda (%77,6) öğretmenlerin, %31,7'sinde ise öğrencilerin örnekleme yer aldığını göstermektedir. Bunun yanında çok sınırlı olmakla birlikte müfettişlerin, velilerin ve okul yöneticilerin örnekleme dâhil edildiği araştırmalara da rastlanabilmektedir.

Tablo 8. Çalışılan Örnekleme Göre Dağılım

Çalışılan örneklem	f	%
Öğretmen	66	77,6
Öğrenci	27	31,7
Müfettiş	3	3,5
Veli	2	2,3
Yönetici	1	1,1

5. "Neden?" sorusu

Araştırma "Neden (niçin) yürütüldü?" sorusu tezlerin amacının belirtildiği bölümlerin kodlanması yoluyla cevaplandırılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda "belirlemek", "öğretim programını değerlendirmek", "yeni yöntem ve yaklaşımlar", "öğretim materyalleri" ve "karşılaştırma" şeklinde adlandırılan 5 tema oluşturulmuştur.

Tablo 9'da "belirlemek" temasına ait kodlar, alt kodlar (varsa) ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadeler yer verilmektedir. Bu tablo incelendiğinde öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmaların ön planda olduğu görülebilmektedir. Burada öğretmenlerin görüşlerinin çoğunlukla programın geneli ile ilgili olmak üzere alındığı bunun yanında öğretmenlerin önerilerini, yaşadıkları sorunları, programın etkililiğini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların da varlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yeterliliklerinin, algılarının, endişelerinin vb. belirlenmesi için yürütülen çalışmalar da söz konusudur. Diğer taraftan daha az sayıda olmak üzere öğrencilerin yeni öğretim programına yönelik görüşlerini, algılarını vb. belirlemek üzere yürütülen çalışmalar da mevcuttur.

Tablo 9. Belirlemek Temasına Ait Kodlar/Alt Kodlar

Kodlar / Alt kodlar	f	Örnek ifade (araştırmanın amacının belirtildiği bölümden)	
Öğretmen	Görüşler	Genel	16 Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin tespit edilip...
		Sorunlar	7 Matematik programının hedefleri, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin aksaklık ve eksiklikleri konusunda öğretmenlerin görüşlerini almak
		Çeşitli değişkenler	3 Öğretmenlerin öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek
		Öneriler	2 Öğretmenlerin matematik dersinin işleniş sırasında yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümü için önerilerini belirlemek
		Başarı	1 Programın amaç gerçekleştirme başarısını öğretmen görüşleri bağlamında.....betimlemek
		Etkililik	1 Kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin problem çözme süreçlerinin analiz edilmesi ve tanımlanmasında ne derece etkili olduğunu belirlemek
Öğrenci	Görüşler	Yeterlilikler	5 ...programda yer alan öğrenme alanlarının öğretimine yönelik yeterlilikleri belirlemek
		Algılar	4 ...sınıf öğretmenlerinin matematik programına ilişkin algılarını belirlemek
		Değişim	3 ...öğretim programı hakkındaki görüşlerinde meydana gelen değişimleri ortaya çıkarmak
		Öz yeterlilik	3 Öğretmenlerin öğretim programının uygulanma süreci hakkındaki öz yeterlik inanışlarını incelemek
		Endişe	1 Öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkındaki endişelerini incelemek...
		İnançların etkisi	1 Öğretmenlerin ile ilgili inançlarının yeni lise müfredatına etkisini ortaya koymak
		Algılar	2 Öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında öğrenci ve ... görüşlerini belirlemek
		Algılar	2 Öğretim programının öğrencilerin ..., algılarını, ... nasıl etkilediğini ...belirlemek
		Hata/ öğrenme kaybı	2 ...öğrencilerde yaz tatili süresince herhangi bir öğrenme kaybı gerçekleşip gerçekleşmediğinisınamak
		Başarı	1 Öğretim programının öğrencilerin ..., problem çözme başarılarını nasıl etkilediğini ... belirlemek
		Tutum	1 Öğretim programının öğrencilerin problem çözme tutumlarını nasıl etkilediğini ve ... belirlemek
		Beceri	1 Öğretim programının öğrencilerin... problem çözme aşamalarını kullanabilme becerilerini belirlemek

Tablo 10'da öğretim programını değerlendirme temasına ait kodlar, alt kodlar (varsa) ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadelere yer verilmektedir. Tablo 10 incelendiğinde, öğretim programının belli bir grubun (ağırlıklı öğretmen olmak üzere öğrenci, veli, müfettiş, yönetici) görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. Bunun yanında daha az sayıda olmak üzere öğretim programının yapılandırmacı öğrenme açısından ve literatürde geçen belli bir program modeline göre değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmalar da söz konusudur.

Tablo 10. Öğretim Programını Değerlendirme Temasına Ait Kodlar/Alt Kodlar

Kodlar/Alt Kodlar	f	Örnek ifade (araştırmanın amacının belirtildiği bölümden)	
Görüşlere göre	Öğretmen	15	Programın öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi
	Öğrenci	3	Matematik programını ... ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmek
	Veli	1	Matematik programını veli görüşleri doğrultusunda çeşitli değişkenler açısından incelemek
	Müfettiş	1	Öğretim programını ... ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek
	Yönetici	1	Öğretim programını ... okul yöneticilerinin görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek
Yapılandırmacı öğrenme açısından		2	Programın yapılandırmacı öğrenme ortamı açısından değerlendirilmesi ve...
Bir program değerlendirme modeline göre		1	Programı ... bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmek

Tablo 11’de yeni yöntem ve yaklaşımlar temasına ait kodlar, alt kodlar (varsa) ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadelere yer verilmektedir.

Tablo 11. Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar Temasına Ait Kodlar/Alt Kodlar

Kodlar/Alt Kodlar	f	Örnek ifade (araştırmanın amacının belirtildiği bölümden)
Ortaya koyma/inceleme	5	Öğretmenlerin programa uygun öğrenme ortamlarını nasıl oluşturduklarını ve bu ortamların yapısalcı öğrenme yaklaşımını ne kadar yansıttığını ortaya çıkarmak
Karşılaşılan sorunlar	4	Müfredattaki öğretim tekniklerinin uygulanma sürecinde karşılaşılan zorlukları belirlemek
Uygulam a süreci	3	Öğretmenlerin aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
Sınıf içi gözlemlerini sunmak	2	...matematik sınıfının bir ünite süresince gözlemlerini sunmak ve açıklamak
Hedefe ulaşım ulaşmadığı	1	...portfolyonun tam olarak istenen hedeflere ulaşım ulaşmadığına bakmak...
Yapılan yanıtlar	1	...uygulamada yapılan yanıtları ortaya çıkarmak
Başarıya etkisi	9	Programda yer ala tamsayılar ile ilgili etkinliklerin öğrencilerin başarısına etkisini belirlemek
Duyuşsal özelliklere etkisi	9	...yapılan değişikliklerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye etkisini araştırmak
Kalıcılığı	1	Bazı konuların öğretilmesinde kullanılan etkinliklerin.. ve kalıcılığını araştırmak

Tablo 11 incelendiğinde öğretim programı değişikliğinin beraberinde getirdiği yeni yöntem ve yaklaşımların uygulama sürecinde yaşananları, bu yöntem ve yaklaşımların başarıya, duyuşsal özelliklere ve kalıcılığa etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Burada özellikle uygulama sürecinde yaşananları (öğretmenlerin yapısalcı öğrenme yaklaşımını yansıtan ortam oluşturma durumlarını, uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları, önerilen yöntemlerin hedefine ulaşım ulaşmadığını vb.) konu alan çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de öğretim materyalleri (ders kitabı, kılavuz kitaplar vb.) temasına ait kodlar, alt kodlar (varsa) ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadelere yer verilmektedir.

Tablo 12. Öğretim Materyalleri Teması Altındaki Kodlar/Alt Kodlar

Kodlar / Alt Kodlar	f	Örnek ifade (araştırmanın amacının belirtildiği bölümden)	
Değerlendirme	Belli ölçütlere göre	3	<i>Programa göre hazırlanmış ders kitaplarını değerlendirmek (Proje 2061 ölçütlerine göre)</i>
	Öğretmen görüşlerine göre	2	<i>Programa göre hazırlanmış temel öğretim materyallerini öğretmen ve görüşleri doğrultusunda değerlendirmek</i>
	Öğrenci görüşlerine göre	2	<i>Ders kitabı ve yardımcı materyalleri...özellikleri açısından ... ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmek</i>
	Uzman görüşlerine göre	1	<i>Programa göre hazırlanmış temel öğretim materyallerini... ve uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirmek</i>
Görüş belirleme	Öğretmen	5	<i>Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemek</i>
	Öğrenci	2	<i>Kitapların içeriği ile ilgili (öğrenci) görüşleri elde etmek</i>
Kullanılma durumunu belirleme		1	<i>Öğretmenlerin programda belirtilen öğretim materyallerini kullanma durumlarını ve ... belirlemek</i>
Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye etkisini belirleme		1	<i>Kitapların içeriği ile ilgili ...yapılan değişikliklerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye etkisini araştırmak</i>

Tablo 12 incelendiğinde söz konusu öğretim materyallerini belli bir grubun görüşlerine (öğretmen, öğrenci vb.) göre veya belli ölçütlere göre değerlendirmeyi amaçlayan çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. Bunun yanında bu materyaller ile ilgili görüşleri ve bunların kullanılma durumlarını ortaya koymak üzere yürütülen çalışmaların varlığı da dikkat çekmektedir.

Tablo 13'te karşılaştırma temasına ait kodlar ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadeler verilmektedir.

Tablo 13. Karşılaştırma Teması Altındaki Kodlar

	f	Örnek ifade
Diğer ülkelerin programları ile	4	<i>Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim programlarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını belirlemek</i>
Önceki program ile	1	<i>Yeni matematik programı ile önceki programın farklılıklarını incelemek</i>
Standartlar ile	1	<i>Sayılar öğrenme alanı kazanımlarını NCTM ve ... ile karşılaştırmak</i>

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde yeni öğretim programını diğer ülkelerin öğretim programlarıyla karşılaştırmayı amaçlayan çalışmaların çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında yeni matematik öğretim programını bir önceki program ile veya programda yer alan kazanımları NCTM standartları ile karşılaştırmak üzere yürütülen çalışmalar az da olsa mevcuttur.

6. "Kim?" sorusu

Araştırmayı "Kim yürüttü?" sorusu çalışmanın yürütüldüğü sırada yazarın ne pozisyonda çalıştığının belirlenmesi ile cevaplandırılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15. Yazarın Kimliğine Göre Dağılım

Yazar	f	%
Öğretmen	64	75,3
Araştırma görevlisi	13	15,3
Öğretim görevlisi	2	2,4
Yalnız lisansüstü öğrenci	2	2,4
Diğer (Koordinatör)	1	1,1
Bilgi yok	3	3,5

Tablo 15'ten görüldüğü gibi tamamlanan tezlerin yazarlarının büyük çoğunluğu (%75,3) aynı zamanda öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bunun yanında tamamlanan tezlerin %15,3'ü araştırma görevlileri tarafından yazılmıştır. Ayrıca daha az sayıda olmak üzere öğretim görevlisi, herhangi bir kurumda çalışmayan lisansüstü öğrenciler ve koordinatörlük görevi yapan kişiler tarafından tamamlanan tezler de mevcuttur. 3 tezin yazarının çalışma bilgileri ile ilgili olarak ise herhangi bir bilgi elde edilememiştir.

Tartışma

5N-1K sorularından ilki olan “Ne?” sorusunun cevaplandırılması için (Tezlerde ne araştırıldı?) tezler, hangi düzey öğretim programı üzerinde yürütüldüğü (ilköğretim birinci kademe, ikinci kademe, ilköğretim programının tümü, ortaöğretim programı) ve tezlerde neye odaklanıldığını belirlemek üzere incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda incelenen tezlerin -ağırlık birinci kademe öğretim programı olmak üzere- %84,1'inin ilköğretim programlarını konu aldığı anlaşılmıştır. Bu veri aynı zamanda ortaöğretim matematik öğretim programı üzerine yürütülmüş çalışmaların çok sınırlı (%5,9) olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan çalışmaların daha çok öğretim programının bütününe (belirtilen tüm öğeleri ile birlikte) ele alınmasına dayalı olarak tamamlandığı, öğretim programının öğelerinden ise öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirmeye yönelik çalışmaların ön planda olduğu belirlenmiştir. O halde öğretim programının diğer iki ögesi olan kazanımlar ve içerik öğelerinin ele alındığı çalışmaların sayısının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada “Ne zaman?” sorusunun cevaplandırılması için tezlerin tamamlandığı yıl temel alınmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler yeni matematik öğretim programını ele alan tez sayısının 2008 yılına kadar artma eğiliminde, bu yıldan sonra azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. İlk yıllarda üretilen tez sayısının daha fazla olmasının program değişikliğinin güncel olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer taraftan Kablan (2011, 1172) ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler, bilimsel kongrelerde sunulan ve basılı kitapta yayınlanan bildiriler ile ulaştığı tezleri incelediği çalışmasında, çalışmaların öğretim programının tüm ilköğretim okullarında uygulamaya başlamasını izleyen yıl daha fazla olduğunu ancak ilerleyen yıllarda kademeli olarak azalma gösterdiğini belirtmektedir. Bu çalışmada farklı bir durum ile karşılaşılmaması, Kablan'ın (2011, 1160-1177) araştırmasında yalnızca ilköğretim matematik programını ele alan çalışmaların (lisansüstü tezlerin yanında bu konu ile ilgili olan makale ve bildirilerin) incelenmesine yer vermesinden kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada “Nerede?” sorusunun cevaplandırılması için tezlerde örneklemlemlerin alındığı iller temel alınmıştır. Bu süreçte elde edilen veriler, yeni öğretim programları ile ilgili olarak Marmara bölgesinde tamamlanmış çalışma sayısının en fazla olduğunu göstermiştir. Sayıları daha az olmakla birlikte Ege, İç Anadolu, Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgesindeki illerde yürütülmüş çalışmalar bulunmaktadır. Diğer taraftan Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinden alınan illerde gerçekleştirilmiş çalışma sayısı oldukça azdır. Örneğin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yalnızca bir tez tamamlanmıştır. Bu süreçte elde edilen bulguların analizinde dikkat çeken bir diğer bulgu ise, bölge içinde bazı illerdeki yürütülmüş çalışmaların daha fazla olmasıdır. Örneğin Marmara bölgesinde yürütülen çalışmaların yarısından fazlasının örneklemlemleri İstanbul ilinden alınmıştır. Öte yandan Akdeniz bölgesinde yürütülen tüm araştırmaların Adana ilinden alınan örneklemlemler ile çalışılarak tamamlandığı belirlenmiştir. Yani örneklem seçimi bölgeler içinde de homojen bir dağılım göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında tezin verildiği üniversitenin bulunduğu veya tez yazarının görev yaptığı ilin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte elde edilen bir diğer bulgu, yalnız sekiz tezde farklı bölgelerden alınmış iller üzerinde çalışıldığını göstermektedir. Bu nitelikteki çalışmaların artırılmasının ülkemizin farklı gelişmişlik seviyelerindeki illerinde öğretim programının sınıf ortamına yansımalarının belirlenmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada “Nasıl?” sorusunun cevaplandırılması için tezler kullanılan araştırma türü, yöntemi, veri toplama metodu ve çalışılan örneklem (örneklem kimlerden oluştuğu) açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler tezlerin yarısından fazlasının nicel araştırma türünün kullanılarak tamamlandığını göstermiştir. Diğer taraftan tezlerin en çok yalnız betimsel yöntem ve bu türe ait alan tarama yöntemi kullanılarak tamamlandığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, Kablan’ın (2011, 1172) çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Bu durumun tezlerde nicel araştırma türünün ağırlıklı tercih edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Betimsel araştırma türü kullanımından sonra en yaygın olarak karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Diğer taraftan incelenen tezlerin yöntem bölümlerinde yorumlayıcı araştırma yöntemlerinden aksiyon araştırması (araştırmacı öğretmen yöntemi), etnografik ve fenomenografik yöntemin kullanıldığına dair herhangi bir bulguya rastlanamamıştır. İncelenen tezlerin büyük bir çoğunluğunun Milli Eğitim Bakanlığında görevli öğretmenler tarafından yazıldığı dikkate alındığında (Tablo 15) bu bulgunun oldukça dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Bilindiği gibi araştırmacı öğretmen yöntemi, eğitim-öğretim sürecinin özel bir durumunda ortaya çıkan bir problemi belirleyip, uygulama sürecinde yaşananları tespit etmeyi ve farklı veri toplama kaynakları kullanarak çözümler getirmeyi amaçlamaktadır (Cohen ve Manion, 1989, 231-232). İş başındaki öğretmenlerin yeni öğretim programına uyum sürecinde yaşadıklarını araştırmacı öğretmen yöntemini kullanarak ele almak yerine, diğer öğretmenlerin yaşadıklarını veya düşündüklerini başka yöntemler ile (ağırlıklı olarak alan tarama yöntemi) araştırmayı tercih etmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Bu durumda araştırmacıların amaçları doğrultusunda daha geniş bir örneklemle ulaşmak istemelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan deneysel çalışmaya fazla yer verilmemesinin, pilot uygulamanın yapıldığı yıl hariç tüm kurumlarda birlikte uygulamaya geçilmesi nedeniyle kontrol grubu oluşturulamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yarı deneysel yöntem kullanılarak tamamlanan 9 çalışmanın ise yeni öğretim programının beraberinde getirdiği yeniliklerin (önerilen bir yöntemin

veya alternatif ölçme aracının) kullanımının farklı gruplarda karşılaştırılması esasına dayandığı belirlenmiştir.

İncelenen tezlerde veri toplama metodu olarak sırasıyla anket ve mülakat kullanımının daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Anket kullanımının baskın olması, yöntem olarak daha çok tarama yönteminin kullanımının doğal bir sonucudur. Bunun yanında anketin kolay ve hızlı bilgi toplanması, geniş örnekleme ulaşma fırsatı sunması, ekonomik olması ve elde edilen verilerin kolaylıkla analiz edilmesine imkân sağlaması özellikleri dikkate alınarak tercih edildiği düşünülmektedir. Ülkemizde amacı eğitim alanındaki araştırmalardaki eğilimleri belirlemek olan çeşitli çalışmalar (Ulutaş ve Ubuz, 2008, 626; Baki vd., 2011, 66; Sözbilir vd., 2012, 577; Göktaş, vd. 2012, 194) ile Kablan'ın (2011, 1172) çalışmasının sonuçları da aynı noktayı işaret etmektedir. Diğer taraftan uygulama sürecinde nelerin yaşandığını gözlem metodu kullanılarak belirleyen çalışmaların sınırlı olduğu ve bu nitelikte çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, yeni ortaöğretim matematik öğretim programının yürürlüğe girmesinden dört yıl sonra (2009-2010 eğitim-öğretim yılı itibariyle) uygulamaya konan yeni geometri öğretim programı ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu apaçık ortadadır.

Elde edilen veriler çalışmaların örnekleminde ağırlıklı olarak öğretmenlerin yer aldığını göstermiştir. Bu bulgu Bal'ın (2009, 113) çalışmasıyla aynı noktaya işaret etmektedir. Daha çok öğretmenler ile çalışılmasının araştırmacıların öğretmenleri programın ilk elden kullanıcıları olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerden sonra ise en çok öğrenciler ile çalışılmıştır. Bu sonuç Kablan'ın (2011, 1172) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte daha az sayıda olmak üzere müfettiş, veli ve yöneticilerin de örnekleme yer aldığı çalışmalar da vardır.

Çalışmada "Neden?" sorusunun cevaplandırılması için ilgili çalışmanın amacının belirtildiği bölüm kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda, belirlemek, öğretim programını değerlendirmek, yeni yöntem ve yaklaşımlar, öğretim materyalleri ve karşılaştırma şeklinde adlandırılan 5 tema oluşturulmuştur. Elde edilen veriler incelenen tezlerin daha çok "belirlemek" teması altında toplanan amaçlarının olduğunu göstermiştir. Özellikle "... ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek" ifadesinin 30 kez kullanıldığı saptanmıştır. Bu durum tezlerde özellikle öğretmenlerin yeni öğretim programı ile ilgili görüşlerini belirlemek üzerinde çalışıldığını göstermektedir. Bunun yanında daha az sayıda olmakla birlikte öğretmenlerin yeterliliklerini, algılarını, değişimlerini vb. konu alan çalışmalar da mevcuttur. Diğer taraftan daha az sayıda olmak üzere öğrencilerin görüş, algı, başarılarını vb. belirlemeyi amaçlayan çalışmaların da var olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ile ilgili birtakım değişkenlerin durumunu belirlemeyi hedefleyen çalışma sayısının (47 çalışma), öğrenciler üzerinde yürütülen çalışma sayısından (9 çalışma) daha fazla olmasının nedenlerinden biri olarak tezlerin örneklemlerinde daha çok öğretmenlerin yer alması gösterilebilir.

Tezlerde araştırmaların niçin yürütüldüğünü belirlemek için araştırmanın amacının belirtildiği yapılan inceleme sonucunda, öğretim programını değerlendirmek amacının 24 kez tekrarlandığı belirlenmiştir. Burada öğretim programının ağırlıklı olarak görüşlere (21 kez) ve ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerine (15 kez) dayalı

olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Bunun yanında yeni öğretim programını yapılandırmacı öğrenme açısından veya literatürde yer alan bir program değerlendirme modeline göre değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalar da az olmakla birlikte mevcuttur. Burada yine öğretmen görüşlerinin alınmasının daha baskın oluşunun, tezlerin örneklemelerinde daha çok öğretmenler ile çalışılmasının doğal bir sonucu olduğu ve araştırmacıların öğretmenleri programın ilk elden kullanıcıları olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada öğretim programı değişikliği ile birlikte önerilen yeni yöntem ve yaklaşımları ele alan tezlerin incelenmesi sonucu yeni yöntem ve yaklaşımlar adlı yeni bir tema oluşturulmuştur. Burada özellikle sözü edilen bu yeniliklerin uygulama sürecine yansımaları, incelenen tezlerin araştırmanın amacı bölümünde 16 kez tekrarlamıştır. Bunun yanında bu yöntem ve yaklaşımların başarıya etkisi ve duyuşsal özelliklere etkisi dokuz kez araştırmanın amacı bölümünde yer bulmuştur. Diğer taraftan öğretim programı değişikliği ile birlikte gündeme gelen yeni öğretim materyallerinin (ders kitabı, kılavuz kitaplar vb.) değerlendirilmesi 9 kez araştırmanın amacı bölümünde yer bulmuştur. Ayrıca sözü edilen bu materyaller ile ilgili görüşlerin alınmasına 7 kez değinilmiştir. Yapılan analiz sonucunda oluşturulan son tema karşılaştırma temasıdır. Burada yeni öğretim programını diğer ülkelerin öğretim programları ile karşılaştırılmasını içeren çalışmalar daha çok olmakla birlikte (4 kez), yeni öğretim programını önceki öğretim programı ile veya yayınlanmış standartlar ile karşılaştırmayı amaçlayan çalışmalar (biri kez) da mevcuttur.

Çalışmada “Kim?” sorusunun cevaplandırılması için tezlerin yazarının ne işle meşgul olduğu araştırılmış ve elde edilen bulgular tezlerin daha çok aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görevli öğretmenler tarafından yazıldığını ortaya koymuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada “Ne?” sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular tamamlanan tezlerde ağırlıklı olarak ilköğretim programları üzerine ve programların bütününe odaklanılarak çalışıldığını göstermiştir. O halde yeni ortaöğretim matematik öğretim programını farklı anlayışlarla elde alan yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu ortadadır. Bunun yanında yine ilköğretim öğretim programları ile ilgili olarak çalışılmayan yönlerin araştırılarak ortaya konması yararlı olacaktır. Sözgelimi elde edilen bulgular tezlerde öğretim programının bütün olarak ele alınmasına dayalı olarak yürütülen çalışmaların ön planda olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerine odaklanan çalışmaların diğer öğelere (kazanım ve içerik) odaklanan çalışmalardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. İşte bu noktaların yürütülecek yeni çalışmalarda ele alınması neler yaşandığının görülmesi ve gereken önlemlerin alınması açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmada “Ne zaman?” sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular yeni matematik öğretim programları üzerine yürütülen çalışma sayısının 2008 yılına kadar kademeli olarak arttığını ve bu yıldan sonra azalmaya başladığını göstermiştir. Program değişikliğinin yapıldığı ilk yıllarda çalışma sayısının daha fazla olması konunun güncelliği ile ilişkilendirilmiştir. Ancak 2009-2010 yılı itibarıyla uygulamaya konan yeni geometri öğretim programı ile ilgili herhangi bir çalışma tamamlanmadığı belirlenmiştir. Hala güncelliğini koruyan bu alanla ilgili yeni çalış-

maların planlanması bu öğretim programının uygulamalarında neler yaşandığı ile ilgili olarak bilgiler sunacak olması açısından önemlidir.

Araştırmada “Nerede?” sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular örneklem seçiminin hem bölgeler içinde alındıkları iller bakımından hem de yedi coğrafi bölgeye dağılım açısından homojenlik göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda özellikle çalışma sayısının çok az olduğu bölgelerde (örneğin Güneydoğu Anadolu Bölgesi) yeni çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Böylelikle yeni öğretim programlarının farklı gelişmişlik seviyesindeki öğrenme ortamlarına yansımaları hakkında fikir sahibi olunabilecek ve yaşanan aksaklıkların ilgili makamlara ulaşmasına katkıda bulunulacaktır. Yine tüm bölgelerden alınan illerden oluşturulan örneklem üzerinde yürütülecek çalışma sayısının artırılması önerilmektedir.

Araştırmada “Nasıl?” sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular tezlerin daha çok nicel araştırma türü, betimsel araştırma yöntemlerinden alan tarama yöntemi kullanılarak ve örnekleme daha çok öğretmenleri dâhil ederek yürütüldüğünü ve veri toplama metodu olarak en çok ankete başvurulduğunu göstermiştir. Burada diğer araştırma yöntemlerinin bizlere sunacağı faydaları görmemiz açısından farklı araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Örneğin, tezlerin daha çok Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli öğretmenler tarafından yazıldığı dikkate alınarak bu araştırmada hiç kullanılmadığı belirlenen araştırmacı öğretmen yaklaşımı kullanılarak yürütülecek çalışmalar bizlere ilk elden bilgiler sunacaktır. Bunun yanında ortamın derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan özel durum çalışması yönteminin de kullanılmasının yaşananların ayrıntılı resmini ortaya koyma açısından katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Yine örnekleminde öğretmenlerin yanında programın diğer kullanıcıları olan (dolaylı da olsa) öğrenci, veli, müfettiş vb. gruplar üzerinde yürütülecek çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmada “Neden?” sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular çalışmaların en çok çeşitli değişkenleri belirlemek (öğretmen-öğrenci görüş, algı, yeterlilik, endişe vb.) amacıyla yürütüldüğünü göstermiştir. Bunun yanında öğretim programını değerlendirmek, yeni yöntem ve yaklaşımların uygulama süreci hakkında bilgiler sunmak, öğretim materyallerini (öğretim programı değişikliği ile yazılan yeni ders kitapları, kılavuz kitaplar vb.) değerlendirmek ve öğretim programını karşılaştırmak (öğretim programını farklı ülkelerin öğretim programları, önceki öğretim programı ve belli standartlar ile) için yürütüldüğünü göstermiştir.

Araştırmada “Kim?” sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular yeni matematik öğretim programı ile ilgili yürütülen tezlerin büyük çoğunluğunun aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığında görevli öğretmenler tarafından tamamlandığını ortaya koymuştur.

Bu çalışma yalnızca yeni matematik öğretim programları ile ilgili olarak yürütülen 2005-2010 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tezler ile sınırlıdır. Benzer çalışmaların yayınlanan makaleleri, sunulan bildirileri dikkate alarak yapılması ve öğretim programı değişikliği söz konusu olan diğer dersler ile ilgili olarak da yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- BAKİ, A., GÜVEN, B., KARATAŞ, İ., AKKAN, A. ve ÇAKIROĞLU, Ü. (2011). *Türkiye’de Matematik Eğitimi Araştırmalarındaki Eğilimler: 1998 ile 2007 Yılları Arası. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 57-68.
- BAL, A. P. (2009). **İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış doktora tezi), Adana.
- COHEN, L. and MANION, L. (1994). **Research Methods in Education**, Fourth Edition, Rutledge, New York.
- ÇEPNİ, S. (2007). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş** (3. Baskı), Celepler matbaacılık, Trabzon.
- GÖKTAŞ, Y., HASANÇEBİ, F., VARIŞOĞLU, B., AKÇAY, A., BAYRAK, N., BARAN, M. & SÖZBİLİR, M. (2012). *Türkiye’deki Eğitim Araştırmalarında Eğilimler: Bir İçerik Analizi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 455-459.
- KABLAN, Z. (2011). *İlköğretim Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların Analizi, İlköğretim-online*, 10(3), 1160-1177.
- MEB (2005a). **İlköğretim Matematik Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB (2005b). **İlköğretim Matematik Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara
- MEB (2005c). **Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu**, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (2007). “MEGEP Gazetecilik Alanı Haber Yazma Teknikleri”, http://cygm.meb.gov.tr/moduleprogramlar/kursprogramlari/gazetecilik/moduller/haber_yazma_teknikleri. (18.11.2011 tarihinde indirilmiştir).
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). **Qualitative Data Analysis**. London:Sage Publication.
- SÖZBİLİR, M., GÜLER, G., ÇILTAŞ, A. (2012). *Türkiye’de Eğitim Araştırmalarında Eğilimler: Bir İçerik Analizi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 574-578.
- ULUTAŞ, F. ve UBUZ, B. (2008). *Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası, İlköğretimonline* 7(3), 614-626.
- YILDIRIM A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara.

5W -1H FOR RESEARCHES RELATED TO NEW MATHEMATICS CURRICULUMS: GRADUATE THESIS

Meral CANSIZ AKTAŞ*

Abstract

The aim of this study is to determine trends in completed thesis between the years 2005 and 2010 on new mathematics curriculums (primary school and high school) in Turkey. The study was conducted by using one of the analytical research methods called document analyses method. In this context 85 graduate thesis were examined by using 5W-1H questions. The document analysis has pointed out that researchers mostly preferred studying on primary school curriculum and focused on whole of the curriculum in their researches. It was revealed that the number of completed thesis increased until 2008 and didn't show a homogeneous distribution when taken into consideration regions. Additionally it was understood that researchers mostly preferred using quantitative research design, descriptive methods especially surveys. It was understood that the aims of these researches could be classified by using five themes called determining, assessing the curriculum, the new methods and approaches, teaching materials and comparing. In addition, it was revealed that a large majority of investigated graduate thesis authors' were teachers at the same time.

Key Words: trends in new curriculum researches, new mathematics curriculums, 5W-1H questions

* Asist. Prof. Dr. Ordu University, Faculty of Education, Department of Primary Education

TÜMDENGELİM YAKLAŞIMINA DAYALI FİZİK LABORATUVARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE İLİŞKİSİ

Arş.Gör.Dr. Nilüfer CERİT BERBER*

Özet

Bu çalışmada tümdengelim yaklaşımına dayalı fizik laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile ne derecede ilişkili olduğu araştırılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden biri olan bağıntusal model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden toplam 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ait veriler "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" yoluyla toplanmıştır. Fizik laboratuvar başarıları ise dereceleme ölçeği türünde performans testi kullanılarak ölçülmüştür. İlişki analizleri ise χ^2 bağımsızlık testi kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonuçları, fizik öğretmen adaylarının tümdengelim yaklaşımına dayalı fizik laboratuvar başarıları ile eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarından sadece sistematiklik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, genel anlamda eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca fizik öğretmen adaylarının büyük kısmının eleştirel düşünme eğiliminin orta düzeyde ve doğruyu arama eğiliminin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tümdengelim laboratuvar yaklaşımı, fizik laboratuvarı, eleştirel düşünme

Giriş

Laboratuvar öğretilmek istenen bir konu veya kavramın yapay olarak öğreniciye ya birinci elden deneyimle veya demonstrasyon yolu ile gösterildiği ortamdır. Laboratuvarlı öğretimin temel felsefesi olayların denenerek, sonuçların gözlenmesidir (Çepni ve diğ., 1997). Laboratuvar aktiviteleri öğrencilere bilim insanlarının kendi çalışmalarını nasıl yürüttükleri hakkında bir fikir verir. Böylelikle öğrenciler bilimsel teşebbüse karşı olumlu bir tutum kazanırlar (Chiappetta ve Koballa, 2002). Öğrenciler kitaplarda okudukları teorik bilgileri laboratuvarlarda test etme ve doğrulama olanağı bulurlar. Sadece sınıfta işlenen bir fizik dersinde öğrenciler laboratuvarında kullanılan deney aletlerinin ancak resmini görebilir fakat kullanamazlar. Bu da kısa süreli öğrenmeyi sağlayarak kalıcı ve etkili öğrenmeye engel olmaktadır (Güven ve Gürdal, 2000). Fen ve fizik derslerinin laboratuvarları öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme olanağı tanıdığı için teorik derslerden elde edilen bilgilerin pekişmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin beş duyu organını öğrenme aktivitelerine kattığı için daha kalıcı olmasını olanaklı kılmaktadır (Sönmez ve diğ., 2005).

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi AD, KONYA

◆ Nilüfer Cerit Berber

Laboratuvar uygulamalarının fen eğitimi için önemi pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Anderson, 1976; Hofstein ve Lunetta 1982; Renner, Abraham ve Birnie, 1985; Okebukola, 1986; Shymansky ve Kyle, 1988; Bryant ve Marek, 1987; Tsai, 1999; Roth, 1994; Freedman, 1997).

Literatür incelendiğinde, fen eğitiminde laboratuvar kullanımının amaçları genel olarak şöyle sıralanmaktadır (Shulman ve Tamir, 1973; Lunetta ve diğ., 1981; Hofstein ve Lunetta, 1982; Kanlı, 2008);

- Bilime ve fene karşı olumlu tutum kazandırmak
- Problem çözüme becerisi kazandırmak
- Bilimsel düşünme ve bilimsel metot kullanma anlayışı kazandırmak
- Kavramsal anlamayı geliştirmek
- Bilimsel inceleme yapma becerilerini geliştirmek
- İletişim becerilerini geliştirmek

Laboratuvar çalışmaları bütün duyularla birlikte çalışma gerektirdiği için daha verimli öğrenme olanağı sunar. Laboratuvar çalışmalarıyla öğrenciler sadece duyarak, okuyarak ya da görerek değil, aynı zamanda yaparak yaşayarak öğrenirler, öğrendikleri teorik bilgiyi uygulama ve günlük hayatla ilişkilendirme imkânı bulurlar (Uysal ve Eryılmaz, 2002). Böylece öğrenciler, bugüne kadar kabul görmüş olguları akıl süzgecinden geçirerek değerlendirebilir ve günlük hayatla bu olgular arasında bağlantı kurabilirler. Çünkü nitelikli eğitim demek, öğrenciyi, verilen program ya da konunun üzerine çıkararak, konu hakkında düşündüren, öğrencinin hayal etme gücünü artıran ve yapıcı eleştiriler yapmasını sağlayan öğrenci merkezli bir eğitim sistemi demektir (Koray ve diğ., 2004). Bu anlamda laboratuvar uygulamaları öğrencilerin verilen bilgiyi sorguladıkları ve eleştirel düşünme becerilerini kullandıkları ortamlardır. Fen öğretiminin en önemli kriterlerinden biri de öğrencilere sorgulama özelliğinin kazandırılabilmesidir. Öğrenciler sorgulama yaparlarken nesnelere ve olayları tanımlar, sorular sorar, açıklamalar oluşturur ve geçerli bilimsel bilgiye karşı bu açıklamaları test ederler (Colburn, 2000). Laboratuvar, öğrencinin zihninde anlamlandırdığı kavramlara ait simgeler oluşturarak mantık yürütme, eleştirel düşünme ve bilimsel bakış açısı kazandırma gibi pek çok olumlu etkiye sahiptir. Bu yüzden laboratuvar uygulamaları, fen eğitiminin ayrılmaz birer parçasıdır (Serin, 2002). Laboratuvar çalışması, muhakemeyi, eleştirel düşünmeyi, bilimi anlamayı etkiler ve öğrencilere bilgi üretme yollarını öğretir (Akdeniz, Çepni ve Azar, 1999). Osborne (1983) öğrencilerin, derslere ilgi duymalarında ve eleştirel düşünmeyi geliştirebilmelerinde, laboratuvarın, öğretmenlerden ve diğer ortamlardan daha etkili olduğunu düşündüklerini saptamıştır.

Eleştirel düşünmeyi tanımlamak için genellikle Bloom' un taksonomisi dikkate alınmaktadır. Bloom' un taksonomisinde eleştirel düşünmenin, analiz, sentez ve değerlendirme gibi yeteneklere odaklanan üst düzey düşünme kategorileriyle eş olduğu ifade edilmektedir (Dam ve Volman, 2004). Tishman, Jay ve Perkins (1992) 'in de belirttiği gibi, bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya

ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir. Brown (1997) 'a göre ise öğrencilerin konuları anlamlı öğrenmelerini sağlayacak şekilde öğrenme ortamları hazırlanmadıkça onların düşünme yeteneklerinin gelişmesi beklenemez. Bu ancak gerçek yaşam şartları kullanılarak aktif katılımın sağlanması ile gerçekleşebilir (Demirel, 2004). Eleştirel düşünme sürecinin en önemli özelliği, sonunda bir yargıya ya da yoruma varılması gereken durumlarda ya da olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütmek gerektiğinde neden sorusunun sorulabilmesidir. "Neden ?" sorusu bize sadece yanıtı bulmamız için sorulan bir soru değildir; bu soru aynı zamanda karşılaşılan yanıtlardaki nedensellik ilişkilerinin sorgulanmasını da sağlar (Kökdemir, 2000). Hangi disiplin ya da farklı bakış açısıyla ele alınır alınsın, eleştirel düşünme becerileri özünde sorgulama, çıkarsama yapma, olaylar ve olgular arası ilişkiler kurma, kanıtlara dayandırma gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektirir (Güven ve Kürüm, 2006). Bu tarz düşünsel süreçler olmadığı takdirde öğrenciler bilgileri ezberleme yoluna gideceklerdir (Paul ve Elder, 2001). Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme, öğretim sürecinde kullanılacak seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. (Norris, 1985). Çünkü eleştirel düşünmenin öğrenmeyi daha bilinçli duruma getirdiği, öğrenci yanıtlarının doğruluğunu ve öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını arttırdığı yönünde bulgular mevcuttur (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006).

Sonuç olarak, laboratuvar uygulamaları ve eleştirel düşünme pek çok anlamda birbirleriyle örtüşmekte, hatta birbirlerini beslemektedirler. Eleştirel düşünmenin olmadığı bir laboratuvar uygulaması düşünülemediği gibi, laboratuvar uygulamalarının da eleştirel düşünmeyi geliştiremeyeceği söylenemez. Fakat tek tip laboratuvar yaklaşımı yoktur. Laboratuvarların verimliliğini arttırmak için çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir (Çepni ve diğ., 1997; Chiappetta ve Koballa, 2002). Bunlar;

- Tümdengelim(Doğrulama) yaklaşımı
- Tümevarım yaklaşımı
- Bilimsel süreç becerileri yaklaşımı
- Teknik beceriler yaklaşımı
- Buluş (Problem çözme) yaklaşımı

şeklinde. Bu yaklaşımlar arasında belki de en yaygın olarak kullanılanı "Tümdengelim" ya da "Doğrulama" laboratuvar yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, sınıf ortamında düz-anlatım, tartışma ve okuma yoluyla verilen kavram, prensip ve yasaların daha sonra laboratuvar ortamında somut materyaller kullanılarak gösterilmesi veya ispatlanması esasına dayanır. Öğrenciler doğrulama yaklaşımı ile önceden öğrendiklerinin doğruluğuna inandırılırlar. Böylece, fizikle ilgili kavram, prensip ve yasaları öğrenciler için daha önemli hale gelir (Çepni ve diğ.,1997; Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1994; Kanlı, 2007). Tümdengelim laboratuvar yaklaşımı öğrencilere veri toplama, hipotez kurma ve hipotezleri test etme gibi soyut düşünmeyi geliştirecek bilimsel süreç becerilerini kullanmak için fırsat vermez. Fakat öğrenci her zaman hangi bilginin önemli, hangi ipuçlarının problem çözümü için uygun olduğunu bilemeyebilir. Bu nedenle birey, özellikle herhangi bir konu alanıyla ilgili öğrenmesi gereken kavramları, ilkeleri, fikirleri, buluş yoluyla değil kendine sunulanı alma yoluyla kazanabilir (Budak, 2001).

Bu düşünceler ışığında, bu çalışmada tümdengelim yaklaşımına dayalı fizik laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile ne derecede ilişkili olduğu araştırılmıştır.

Problem Cümlesi

Tümdengelim yaklaşımına dayalı fizik laboratuvarı dersi başarısının, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile ilişkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden biri olan bağıntısal model kullanılmıştır. Bağıntısal modelle gerçekleştirilen bir araştırmada, araştırma probleminde yer alan iki ya da daha fazla değişkene ilişkin olarak örneklemdaki katılımcılardan veri toplanır. Toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle incelenmesi sonucunda, değişkenler arasında bir bağıntı olup olmadığı belirlenir (İftar- Kircaali, 1999).

Örnekleme

Araştırmanın öneklemini Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden toplam 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 1. sınıf öğrencilerine ait veriler elektrik konularını içeren “Genel Fizik Laboratuvarı II” dersi için, 2. sınıf öğrencilerinin verileri ise optik konularını içeren “Genel Fizik Laboratuvarı IV” dersi için toplanmıştır. Öğretmen adaylarının laboratuvarlara ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının laboratuvarlara ve cinsiyete göre dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Genel Fizik Laboratuvarı II	16	17	33
Genel Fizik Laboratuvarı IV	17	10	27
Toplam	33	27	60

Verilerin toplanması

Araştırma için gerekli veriler 2010- 2011 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Öncelikle, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini değerlendirmek amacıyla “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” öğretmen adaylarına dönem ortasında uygulanmıştır. Dönem sonunda ise öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı performanslarını değerlendirmek amacıyla “Fizik laboratuvarı performans testi” uygulanmıştır. Ölçeğe ve teste ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği: Branch (2000) bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını gösteren yedi özelliğin “meraklı olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, çözümleyici olma, entelektüel olgunluk, özgüven sahibi olma, doğruyu arama” olduğunu belirtmiştir. Bu özellikleri kapsayacak şekilde kişinin eleştirel düşünme eğilimini değerlendirmek amacıyla California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) geliştirilmiştir. Orijinal dili İngilizce olan bu ölçek Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ait veriler, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ile toplanmıştır. Toplam 6 alt boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) ise 0,88 olarak bulun-

muştur (Kökdemir, 2003). 6 dereceli Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölümdükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Her bir alt ölçek için puanı 40'tan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimleri düşük, puanı 40 ile 50 arasında olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimleri orta, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları kabul edilmiştir (Kökdemir, 2003). Herbir öğretmen adayının genel anlamda eleştirel düşünme eğilimi seviyesini tespit etmek için ise 51 maddeye ait puanlar toplanmış ve bu toplam puan 51'e bölünerek 10 ile çarpılmıştır. Ortaya çıkan puan alt ölçek seviyelerini belirlemede kullanılan kriterlere göre değerlendirilerek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi seviyeleri tayin edilmiştir. Bu araştırma sonucunda ise ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,75 bulunmuştur.

Fizik laboratuvarı performans testi: Öğretmen adaylarının fizik laboratuvar başarılarına ait veriler ise dereceleme ölçeği türünde hazırlanan performans testi yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adayları, rastgele belirlenen deneylerle ilgili performans testine tabi tutulmuş, deneyleri yapmaları istenmiştir. Performans testleri öğrencinin bazı becerileri yapma kabiliyeti hakkında, uygulanan diğer araçlardan daha objektif, güvenilir ve geçerli ölçüler sağlar (Yılmaz, 2004). Her öğretmen adayına belirlenen deneyle ilgili olarak, deneyin amacı, deneyin kapsadığı fiziksel kavramlar, deneyin teorisi ve deneyin sonuçları sorulmuş, deneyi gerekli malzemeleri kullanarak yapması istenmiştir. Fizik öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarılarını ölçmek için kullanılan dereceleme ölçeği Tablo 2' de görülmektedir. Dereceleme ölçeğinde gözlenmesi beklenen davranışlar uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Her öğretmen adayına verdiği cevaplara göre 10 üzerinden puan verilmiştir. Puanı 0- 4 olanların laboratuvar başarısı zayıf, 5- 7 olanların laboratuvar başarısı orta ve 8- 10 olanların laboratuvar başarısı iyi kabul edilmiştir.

Tablo 2. Fizik laboratuvarı dersi dereceleme ölçeği

Fizik Eğitimi	Öğrencinin adı ve soyadı	
Fizik Laboratuvarı	Öğrenci no	
AÇIKLAMA: Aşağıda listelenen davranışları öğrencide zayıf nitelikte gözlediyseniz (0), orta düzeyde gözlediyseniz (1), iyi nitelikte gözlediyseniz (2) rakamının altındaki ilgili kutucuğu işaretleyiniz.			
Gözlenecek davranışlar	0	1	2
1) Deneyin amacını söyleme			
2) Deneyle ilgili kavramları açıklama			
3) Deneyin teorik bilgisini açıklama			
4) Deneyi yapma			
5) Deneyin sonuçlarını ifade etme			
TOPLAM PUAN			

Verilerin analizi

Fizik öğretmen adaylarının fizik laboratuvar başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için parametrik olmayan analiz tekniklerinden frekans, yüzde ve X^2 (Ki-Kare) bağımsızlık testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 esas alınmıştır. Ki-kare bağımsızlık testi iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla özellikle sosyal bilimlerde sıkça kullanılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2005). Fakat X^2 testinin uygulanabilmesi için çapraz tablodaki hücrelerde beklenen frekans değerinin sıfır olmaması ve beklenen değeri 5' in altında olan hücre sayısının, toplam hücre sayısının % 20' sini geçmemesi gerekir (Siegel, 1977; Karasar, 2007; Köklü ve diğ. 2007). Bu sağlanmıyorsa çözüm olarak birbirine yakın kategorilerin, anlam bozmayacak şekilde birleştirilmesi yoluna gidilir. Bu nedenle, eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin içerdiği 6 alt ölçeğin ayrı ayrı fizik laboratuvar başarıları ile ki- kare analizi yapılmış ve her biri için bu kural göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 3' de analitiklik, açık fikirlik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçekleri için çapraz tablolar ve X^2 testi sonuçları özetlenmiştir. Normalde fizik öğretmen adaylarının her bir alt ölçeğe sahip olma seviyeleri düşük, orta ve yüksek şeklinde belirlenmiştir. Başlangıçta yapılan ki- kare analizlerinde ortaya çıkan çapraz tablolardaki hücrelerde beklenen frekans değerlerinin sıfır olması ve beklenen değerin 5' in altında olan hücre sayısının toplam hücre sayısının % 20' sini geçmesi nedeniyle birbirine yakın alt ölçek seviyeleri, anlam bozmayacak şekilde birleştirilmiştir. Örneğin analitiklik alt ölçeğinde düşük seviyedeki 2 veri orta seviye ile birleştirilmiştir.

Bulgular

Fizik öğretmen adaylarının fizik laboratuvar başarıları ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemeye yönelik olarak tasarlanan ve gerçekleştirilen bu araştırmada, fizik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi alt boyut seviyeleri, eleştirel düşünme eğilimi seviyeleri ve fizik laboratuvar başarılarına ait gözlenen frekansları gösteren çapraz tablo Tablo 3' de görülmektedir.

Tablo 3. Fizik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi alt boyut seviyeleri ve eleştirel düşünme eğilimi seviyeleri ile fizik laboratuvarı başarılarına ait çapraz tablo

Alt Boyutlar		Fizik laboratuvar başarıları				
		Zayıf	Orta	İyi	Toplam	%
Analitiklik	Düşük	2	0	0	2	3,3
	Orta	5	18	12	35	58,3
	Yüksek	5	9	9	23	38,3
Açık fikirlilik	Düşük	6	7	8	21	35
	Orta	6	17	13	36	60
	Yüksek	0	3		0	3 5
Meraklılık	Düşük	3	4	3	10	16,7
	Orta	5	19	10	34	56,7
	Yüksek	4	4	8	16	26,7
Kendine Güven	Düşük	2	15	8	25	41,7
	Orta	9	12	11	32	53,3
	Yüksek	1	0	2	3	5
Doğruyu Arama	Düşük	11	15	14	40	66,7
	Orta	1	10	7	18	30
	Yüksek	0	2	0	2	3,3
Sistematiklik	Düşük	8	6	3	17	28,3
	Orta	3	16	6	25	41,7
	Yüksek	1	5	12	18	30
Eleştirel Düşünce Eğilimi	Düşük	5	5	5	15	25
	Orta	7	21	16	44	73,3
	Yüksek	0	1	0	1	1,7
Toplam		12	27	21	60	100
%		20	45	35	100	

Çapraz tablodan da görüldüğü gibi, fizik laboratuvar başarıları anlamında fizik öğretmen adaylarının %20' si zayıf, %45' i orta, % 35' i ise iyi seviyededir. Ayrıca fizik öğretmen adaylarının %25' i düşük, %73,3' ü orta, %1,7' si yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahiptir. Doğruyu arama alt boyutu, öğretmen adaylarının %66,7' sinin düşük düzeyde olduğu boyuttur. Bunu %41,7 ile kendine güven boyutu izlemektedir. Analitiklik boyutu ise öğretmen adaylarının %38,3' ünün yüksek düzeyde olduğu boyuttur. Bunu da % 30 ile sistematiklik boyutu izlemektedir.

Fizik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve fizik laboratuvar başarılarının ilişkisine ilişkin ki- kare testi sonuçları Tablo 4' de verilmiştir. Başlangıçta yapılan ki- kare analizlerinde ortaya çıkan çapraz tablolardaki hücrelerde beklenen frekans değerlerinin sıfır olması ve beklenen değerin 5' in altında olan hücre sayısının toplam hücre sayısının % 20' sini geçmesi nedeniyle birbirine yakın alt ölçek seviyeleri, anlam bozmayacak şekilde birleştirilmiştir. Buna göre analitiklik, açık

◆ Nilüfer Cerit Berber

fikirlilik, meraklılık, kendine güven ve doğruyu arama boyutlarında uygun görülen iki seviye birleştirilmiştir. Sistematiiklik boyutundaki seviyeler arasında uygun bir birleştirme gerçekleştirilememiştir. Tablo 4'e göre analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve doğruyu arama alt boyutlarına ait çapraz tablolarda yer alan beklenen frekansların % 16,7 si 5' in altındadır. Sistematiiklik boyutunda bu değer % 22,2 'dir. Kendine güven boyutunda ise % 0' dır.

Sistematiiklik boyutuna ait beklenen frekans değerinin %20' yi aşması nedeniyle, en uygun çözüm olarak laboratuvar başarısının "zayıf" sütunu analiz dışı bırakılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Sistematiiklik boyutunun son analiz sonuçları Tablo 5' de görölmektedir.

Tablo 4. Fizik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları ile fizik laboratuvarı başarıları arasındaki ilişki

		Fizik laboratuvar başarısı				χ ² Analizi	
		Kötü	Orta	İyi	Toplam		
Analitiklik	Düşük ve Orta	Gözlenen frekans	7	18	12	37	χ ² = ,524 sd = 2 p = ,770 Cramer' s V =,093
		Beklenen frekans	7,4	16,6	13,0	37,0	
		Başarıya göre oran	%58,3	%66,7	%57,1	%61,7	
	Yüksek	Gözlenen frekans	5	9	9	23	
		Beklenen frekans	4,6	10,4	8,0	23,0	
		Başarıya göre oran	%41,7	%33,3	%42,9	%38,3	
Açık fikirlilik	Düşük	Gözlenen frekans	5	7	8	21	χ ² = 2,252 sd = 2 p = ,324 Cramer' s V =,194
		Beklenen frekans	4,6	9,4	7,4	21,0	
		Başarıya göre oran	41,7	%25,9	%38,1	%35,0	
	Orta ve Yüksek	Gözlenen frekans	6	20	13	39	
		Beklenen frekans	7,8	17,6	13,6	39,0	
		Başarıya göre oran	%50,0	%74,1	%61,9	%65,0	
Meraklılık	Düşük ve Orta	Gözlenen frekans	8	23	13	44	χ ² = 3,615 sd = 2 p = ,164 Cramer' s V =,245
		Beklenen frekans	8,8	19,8	15,4	44,0	
		Başarıya göre oran	%66,7	%85,2	%61,9	%73,3	
	Yüksek	Gözlenen frekans	4	4	8	16	
		Beklenen frekans	3,2	7,2	5,6	16,0	
		Başarıya göre oran	%33,3	%41,8	%38,1	%26,7	

Kendine güven	Düşük	Gözlenen frekans	2	15	8	25	$\chi^2=5,339$ sd = 2 p = ,069 Cramer' s V =,298
		Beklenen frekans	5,0	11,2	8,8	25,0	
		Başarıya göre oran	%16,7	%55,6	%38,1	%41,7	
	Orta ve Yüksek	Gözlenen frekans	10	12	13	35	
		Beklenen frekans	7,0	15,8	12,2	35,0	
		Başarıya göre oran	%83,3	%44,4	%61,9	%58,3	
Doğruyu arama	Düşük	Gözlenen frekans	11	15	14	40	$\chi^2= 4,875$ sd = 2 p = ,087 Cramer' s V =,285
		Beklenen frekans	8,0	18,0	14,0	40,0	
		Başarıya göre oran	%91,7	%55,6	96,7	%66,7	
	Orta ve Yüksek	Gözlenen frekans	1	12	7	20	
		Beklenen frekans	4,0	9,0	7,0	20,0	
		Başarıya göre oran	%8,3	%44,4	%33,3	%33,3	
Sistematiklik	Düşük	Gözlenen frekans	8	6	3	17	$\chi^2= 19,933$ sd = 4 p = ,001 Cramer' s V =,408
		Beklenen frekans	3,4	7,6	6,0	17,0	
		Başarıya göre oran	%66,7	%22,2	%14,3	%28,3	
	Orta	Gözlenen frekans	3	16	6	25	
		Beklenen frekans	5,0	11,2	8,8	25,0	
		Başarıya göre oran	%25,0	%59,3	%28,6	%41,7	
	Yüksek	Gözlenen frekans	1	5	12	18	
		Beklenen frekans	3,6	8,1	6,3	18,0	
		Başarıya göre oran	%8,3	%18,5	%57,1	%30,30	
		Toplam frekans	12	27	21	60	
Toplam oran	%100	%100	%100	%100			

Tablo 5. Sistematiklik boyutunun son analiz sonuçları

Sistematiklik		Fizik laboratuvar başarıları			χ^2 Analizi
		Orta	İyi	Toplam	
		Düşük	Gözlenen frekans	6	
Beklenen frekans	5,1	3,9	9,0		
Başarıya göre oran	22,2%	14,3%	18,8%		
Orta	Gözlenen frekans	16	6	22	
	Beklenen frekans	12,4	9,6	22,0	
	Başarıya göre oran	59,3%	28,6%	45,8%	
Yüksek	Gözlenen frekans	5	12	17	
	Beklenen frekans	9,6	7,4	17,0	
	Başarıya göre oran	18,5%	57,1%	35,4%	
Toplam frekans	27	21	48		
Toplam oran	100,0%	100,0%	100,0%		

Tablo 4 ve Tablo 5' den görüldüğü üzere fizik öğretmen adaylarının tümdengelim yaklaşımına dayalı fizik laboratuvar başarıları ile eleştirel düşünme eğilimi alt

boyutlarından sadece sistematiklik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($X^2(2) = 7.800$; $p = .020$; $p < .05$). Çapraz tablo incelendiğinde, fizik laboratuvar başarısı ile sistematiklik boyutunun pozitif yönde bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sistematiklik özelliği arttıkça fizik laboratuvar başarıları da artmaktadır.

Fizik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları ile fizik laboratuvar başarı puanları arasındaki ilişki ile ilgili ki kare bağımsızlık testi verileri Tablo 6' da görülmektedir. Tabloya göre çapraz tabloda yer alan beklenen frekansların % 16,7 si 5' in altındadır. Sonuçlar incelendiğinde ise, fizik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile fizik laboratuvar başarıları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmadığı görülmektedir ($X^2(2) = 2.339$; $p = .301$; $p > .05$).

Tablo 6. Fizik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları ile fizik laboratuvar başarı puanları arasındaki ilişki

		Fizik laboratuvar başarısı				χ^2 Analizi
		Kötü	Orta	İyi	Toplam	
Düşük	Gözlenen frekans	5	5	5	15	$\chi^2 = 2.399$ sd = 2 p = .301 C.V. = .200
	Beklenen frekans	3,0	6,8	5,2	15,0	
	Başarıya göre oran	%41,7	%18,5	%23,8	125,0	
Orta ve yüksek	Gözlenen frekans	7	22	16	45	
	Beklenen frekans	9,0	20,2	15,8	45,0	
	Başarıya göre oran	%58,3	%81,5	%76,2	%75,0	
Toplam frekans		12	27	21	60	
Toplam oran		%100	%100	%100	%100	

Sonuç ve Tartışma

Genel olarak bakıldığında fizik öğretmen adaylarının büyük kısmının (%73,3) eleştirel düşünme eğilimi orta düzeydedir. Türkiye' de farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genellikle düşük ya da orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. (Kürüm, 2002; Aybek, 2006; Güven ve Kürüm, 2008; Ekinci, 2009; Beşoluk ve Önder, 2010). Fizik öğretmen adaylarının büyük kısmının düşük seviyede olduğu alt boyut %66,7 ile "doğruyu arama" iken, yüksek seviyede olduğu alt boyut % 38,3 ile "analitiklik" olmuştur. Alper (2010)' in öğretmen adayları üzerinde yaptığı benzer bir çalışmada da farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının genel olarak "doğruyu arama" eğilimleri düşük çıkmıştır. Bu durum ister fiziğin ister başka bir disiplinin öğretmen adayı olsun, öğretmen adayının gerçeği aramak amacıyla soru sormak, kendi düşüncesine ters olan veriler karşısında bile objektif davranmak gibi özelliklerden yoksun olduğu anlamına gelir. Özellikle fizik laboratuvarı gibi doğruyu aramayı gerektiren bir ortamda bile öğretmen adaylarına bu özelliğin kazandırılmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının "analitiklik" alt boyutu açısından yüksek seviyede olmaları, sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olduklarını ve zor sorunlar karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıtları kullanma özelliğine sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum fizik dersinin neden-sonuç ilişkisi kurmayı ve nesnel olmayı gerektirmesine bağlanabilir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yapılan başka çalışmalarda da en yüksek puanın genellikle "analitiklik" alt boyutundan alındığı görülmüştür (Güven ve Kürüm, 2008; Korkmaz, 2009; Tümkaya, 2011).

Ki kare bağımsızlık testi analizi sonuçlarına göre ise, fizik öğretmen adaylarının tümdengelim yaklaşımına dayalı fizik laboratuvar başarıları ile eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarından sadece “sistematiiklik” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durum fizik dersinin problem çözme ve akıl yürütme gerektirmesine bağlanabilir. Çünkü sistematiiklik anlamında yüksek puana sahip olanlar daha sistematiik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimindedirler. Sistematiiklik, kaotik bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir (Kökdemir, 2003). Sistematiiklik bir anlamda önermeler arasındaki ilişkilerde keyfiliği dışlamak demektir. Ya da bir amaca yönelik olarak, durumun planlı ve dikkatli bir biçimde ele alınması eğilimidir.

Daha önce de belirtildiği gibi, tümdengelim yaklaşımında, araştırılacak konuyu laboratuvar kılavuzu ya da öğretmen belirler, deneyle ilgili teoriyi, deneyin yapılışını ve verilerin nasıl toplanıp, ne şekilde analiz edileceğini dair ayrıntılı bilginin tamamını ve hatta verilerin nasıl olması gerektiğine dair ayrıntılı bilgiyi verir ve öğrencilerin eylemlerini yönlendirir. Elde edilen sonuçlar ise beklenen sonuçla karşılaştırmak için kullanılır. Bu yönü nedeniyle bu tür bir laboratuvar ortamında öğrenciler bağımsız düşünme ve yaptıkları ile ilgili tam bir anlama geliştiremezler. Öğrencilere veri toplama, hipotez kurma ve hipotezleri test etme gibi soyut düşünmeyi geliştirecek bilimsel süreç becerilerini kullanmak için fırsat verilmez (Kanlı, 2007). Öğrenciler deneyi planlama ve organize etme hakkında düşünmekten çok, doğru sonuçları elde edip etmediklerini belirlemek için zaman harcarlar. Bu anlamda doğrulama yönteminin uygulandığı laboratuvar aktivitelerinin ezbere öğrenme ve algoritmik problem çözme gibi düşük düzey zihinsel becerilerin gelişmesine yaradığı söylenebilir (Budak, 2001). Koray ve diğ. (2007), yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli laboratuvar uygulamaları ile öğrenim gören deney grubundaki öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ve akademik başarılarının geleneksel laboratuvar uygulamalarıyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre pozitif yönde, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Akbıyık ve Seferoğlu (2006) yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olanlara göre fizik dersinde daha başarılı oldukları tespit etmiştir. Bu sonuçta ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin fizik derslerinde öğrenilen kavramları sorgulamaları, gerçek yaşamda yaptıkları gözlemlerle ve fizik bilgileriyle matematik bilgilerini ilişkilendirmeleri, bilginin düzenlenmesine ve yeniden yapılandırılmasına yardım etmiş ve öğrenmeyi daha etkili duruma getirmiş olabilir şeklinde açıklama getirmişlerdir. Jackson (2000), yaptığı çalışmada, matematikte problem çözme yeteneğini geliştirmek için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin etkililiğini araştırmış ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş öğrencilerin bir problem karşısında kendine güvenlerinin ve problemin analizi esnasında düşüncelerini söze dökme becerilerinin daha iyi seviyede olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Tümkaya ve diğ.(2009) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak, tümdengelim laboratuvar yaklaşımının eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren ya da bu becerileri ortaya çıkartıcı bir laboratuvar yaklaşımı olduğu söylenemez. Çünkü tümdengelim laboratuvar yaklaşımı başarısının sistematiiklik dışındaki diğere eleştirel düşünme becerileri ile ilişkisinin bulunmadığı

belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmadığı bir laboratuvar ortamı düşünülemez. Sadece kullanılmakla kalmayıp, bu becerileri geliştirici laboratuvar ortamları gereklidir. İlginç şekilde, Tümkiye ve diğ.(2009) tarafından üniversite öğrencileri arasında yapılan bir araştırma, sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin fen bilimlerinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Oysa fen bilimleri nesnel olmayı, somut delillere dayanarak akıl yürütmeyi, sorular sorarak en doğru cevabı bulmaya çalışmayı sosyal bilimlere nazaran daha fazla gerektirmektedir. Şengül ve Üstündağ (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre ise, fizik öğretmenlerinin de eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca fizik öğretmenlerinin sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi geliştirecek yönde etkinliklere yer vermedikleri de tespit edilmiştir. Oysa yapılan deneysel çalışmalar, düşüncenin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve kişinin eleştirel düşünme becerileri kazanabileceğini göstermektedir (Şenşekerci ve Bilgin,2008). Gereken zaman, araç, ortam ve hazırlık farklılaşmakla birlikte, eleştirel düşünme öğretiminde kullanılacak yöntemlerin ortak paydası, öğrencilerin kendi öğretimlerinde etkin olmalarını, bir olay ya da olguya birden fazla bakış açısıyla bakabilmelerini ve işbirliğini destekleyen gurup çalışmaları içinde katılan olabilmelerini sağlamak olmalıdır (Kökdemir, 2003). Bu nedenle eleştirel düşünme modeline sahip bireylerin yetiştirilmesi için en azından üniversite eğitimi sırasında alınan dersler hem içerik olarak yeniden düzenlenmeli hem de ilgili oldukları disipline yönelik problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarından oluşmalıdır. Fizik laboratuvarları açısından düşünülecek olursa, tümevarım, bilimsel süreç becerileri ve problem çözme laboratuvar yaklaşımlarının tercih edilmesi, eleştirel düşünme becerilerinin daha fazla kullanılması ve dolayısıyla geliştirilmesi anlamında daha faydalı olabilir. Çünkü bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, cevaplar bulma ve meraklarını giderme olanakları vermektedir (Pekmez, 2000; Aydoğdu, 2006; Tan ve Temiz,2003). Bilimsel süreç becerileri, fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını artıran ayrıca araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran temel becerilerdir. (Çepni ve diğ., 1996) Bu nedenle laboratuvarında kullanılacak yöntemin doğru seçilmesi önem kazanmaktadır. Öğrenciler, sorgulamaya dayalı ve açık uçlu laboratuvar uygulamalarında kuramsal kavramların günlük yaşamla ilişkisini ortaya koyabilirler ve gerçek yaşam problemlerine uygulayabilirler (Psillos ve Niedderer, 2002).

Eleştirel düşünme üzerine yapılan bu ve önceki araştırma sonuçlarına dayanarak genel anlamda şu önerilerde bulunulabilir; eğitimin hangi kademesinde olursa olsun, öğrencilere fen laboratuvarı uygulamalarında eleştirel düşünme yeteneklerini kullanacak ortamlar sunulmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması ve bu becerileri etkili şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının fen laboratuvarı yeterlilikleri eleştirel düşünme becerileriyle desteklenmeli, hatta diğer derslerde de eleştirel bakış açısı kazanmalarını sağlayacak imkânlar sunulmalıdır.

Kaynakça

- AKBİYYIK, C. ve SEFEROĞLU, S.S. (2006). "Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(32), 90-99.
- AKDENİZ, A. R., ÇEPNİ, S. ve AZAR, A. (1999). "Fizik Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kullanım Becerilerini Geliştirmek İçin Bir Yaklaşım" , **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Ankara.
- ALPER, A. (2010). "Critical Thinking Disposition of Pre-service Teachers", **Eğitim ve Bilim**, 35(158), 14- 27.
- ANDERSON, R. O. (1976). **The Experience of Science: A New Perspective for Laboratory Teaching**, Columbia University, Teachers College Pres, New York.
- AYAS, A., ÇEPNİ, S. ve AKDENİZ, A.R.(1994). "Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi I: Tarihi Bir Bakış" , **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 204, 22-23.
- AYBEK, B. (2006). **Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi**, Yayınlanmamış doktora tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- AYDOĞDU, B. (2000). **İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BESÖLÜK, Ş. ve ÖNDER, İ. (2010). "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi", **İlköğretim Online**, 9(2), 679-693.
- BRANCH, B. J. (2000). **The relationship among critical thinking, clinical decision making, and clinical practica: a comparative study**, Doktora Tezi, Idaho Üniversitesi, Moskova.
- BRYANT, R.J., ve MAREK, E.A. (1987). "They Like Lab-Centered Science", **The Science Teacher**, 54, 42- 45.
- BUDAK, E. (2001). **Üniversite Analitik Kimya Laboratuvarlarında Öğrencilerin Kavramsal Değişimi, Başarısı, Tutumu ve Algılamaları Üzerine Yapılandırıcı Öğretim Yönteminin Etkileri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- COLBURN, A. (2000). "Constructivism: Science Education's Grand Unifying Theory", **The Clearance House**, 74(1), 9 -12.
- CHİAPPETTA, E. L. ve KOBALLA, T. R. (2002). **Science instruction in the middle and secondary schools**, Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- ÇEPNİ, S., AYAS, A., JOHNSON, D. ve TURGUT, M.F. (1997). **Fizik Öğretimi**, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- DAM, G. ve VOLMAN, M. (2004). "Critical Thinking As A Citizenship Competence: Teaching Strategies", **Learning and Instruction**. 14, 359-379.
- DEMİREL, Ö. (2004) **Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- EKİNCİ, O. (2009). **Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- FREEDMAN, M. P. (1997) "Relationship Among Laboratory Instruction, Attitude Toward Science and Achievement in Science Knowledge", **Journal of Research in Science Teaching**.34, 343-357.

◆ Nilüfer Cerit Berber

- GÜVEN, İ. ve GÜRDAL, A. (2000). "Ortaöğretim Fizik Derslerinde Deneylerin Öğrenme Üzerindeki Etkileri", **Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, ODTÜ, Ankara.
- GÜVEN, M. ve KÜRÜM, D. (2006). "Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış", **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(1), 75- 90.
- GÜVEN, M. ve KÜRÜM, D. (2008). "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki", **İlköğretim Online**, 7(1), 53-70.
- HOFSTEIN, A. ve LUNETTA, V. N. (1982). "The Role of Laboratory in Science Teaching: Neglected Aspects of Research", **Review of Educational Research**, 52(2), 201-217.
- İFTAR- KIRCAALİ, G. (1999). **Bilim ve araştırma. Sosyal Bilimlerde araştırma Yöntemleri**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- JACKSON, L.(2000). **Increasing Critical Thinking Skills To Improve Problem-Solving Ability in Mathematics**, Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University, Northern Illinois.
- KARASAR, N. (2007). **Bilimsel araştırma yöntemi**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- KANLI, U. (2007). **7E Modeli Merkezli Laboratuvar Yaklaşımı İle Doğrulama Laboratuvar Yaklaşımlarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Ve Kavramsal Başarılarına Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- KORAY, Ö., YAMAN, S. ve ALTUNÇEKİÇ, A. (2004). "Yaratıcı ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Laboratuvar Yönteminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Problem Çözme ve Laboratuvar Tutum Düzeylerine Etkisi", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- KORKMAZ, Ö. (2009). "Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7(4), 879-902.
- KÖKDEMİR, D. (2003). **Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme**, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- KÖKLÜ, N., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. ve ÇOKLUK BÖKEOĞLU, Ö. (2007). **Sosyal bilimler için istatistik**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- KÜRÜM, D. (2002). **Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü**, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- LUNETTA, V.N., HOFSTEIN, A. ve GIDDINGS, G. (1981) "Evaluating science laboratory skills", **The Science Teacher**, January, 22-25.
- NORRIS, S. P. (1985). "Synthesis of research on critical thinking". **Educational Leadership**, 8, 40-45.
- OKEBUKOLA, P.A. (1986). "An Investigation of Some Factors Affecting Student's Attitude Toward Laboratory Chemistry", **Journal of Chemistry Education**, 63, 531-532.
- OSBORNE, R. ve WITTROCK, M.C. (1983). "Learning sciences generative process", **Science Education**, 67(4), 489-508.
- PAUL, R. ve ELDER, L. (2001). **Critical Thinking: Tools For Taking Charge Of Your Learning And Your Life**, Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- PEKMEZ, E.Ş. (2000). **Procedural understanding: teachers' perceptions of conceptual basis of practical work**, Doktora tezi, Durham ve Louisiana Üniversitesi.
- PSİLLOS, D. ve NIEDDERER, H. (2002). **Teaching and Learning in the Science Laboratory**, Dordrecht: Kluwer, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

- RENNER, J.W., ABRAHAM, M.R., ve BURNİE, H.H. (1985). "Secondary School Students' Beliefs About The Physics Laboratory", **Science Education**, 69, 649-663.
- ROTH, W. M. (1994). "Experimenting in a Constructivist High School Physics Laboratory", **Journal of Research in Science Teaching**, 31(2), 197-223.
- SERİN, G. (2002) "Fen Eğitiminde Laboratuvar", **Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Maltepe Üniversitesi, 403-406.
- SHYMANSKY, J.A., ve KYLE, W.C. (1988). "A Summary of Research in Science Education", **Science Education**. 72, 249-402.
- SHULMAN, L. D. ve TAMIR, P. (1973). **Research on Teaching in The Natural Sciences**, in R. M. W. Travers (Ed), **Second Handbook of Research on Teaching**, Rand McNally, Chicago.
- SİEGEL, S. (1977). **Davranış Bilimleri İçin Parametrik Olmayan İstatistikler**, (Çev.: Yurdal Topsever), Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.
- SÖNMEZ, E., DİLBER, R., KARAMAN, İ. ve ŞİMŞEK, D. (2005). "Fizik Laboratuvarında Kullanılan Deneysel Malzemelerin Üzerine Bir Çalışma", **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi**, sayı 11, 591- 604.
- ŞENGÜL, C. ve ÜSTÜNDAĞ, T. (2009). "Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 36, 237- 248.
- ŞENŞEKERCİ, E. ve BİLGİN, A. (2008). "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", **Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(14), 15- 43.
- TAN, M. ve TEMİZ, B. K. (2003). "Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yer ve Önemi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(13), 89-101.
- TİSHMATL, S., JAY, E. ve PERKİNS, D. N. (1992). **Teaching Thinking Dispositions From Transmission To Enculturation**, MA: Harvard University, Boston.
- TSAİ, C.C. (1999) . "Laboratory Exercises Help Me Memorize The Scientific Truths': A Study of Eighth Graders' Scientific Epistemological Views and Learning in Laboratory Activities" , **Science Education**, 83 (6), 654-674.
- TÜMKAYA, S. (2011). "Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi", **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(3), 215-234.
- TÜMKAYA, S., AYBEK, B. ve ALDAĞ, H. (2009). "An Investigation of University Students' Critical Thinking Disposition and Perceived Problem Solving Skills", **Eurasian Journal of Educational Research**, 36, 57-74.
- URAL, A. ve KILIÇ, İ. (2005). **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi**, Detay Yayıncılık, Ankara.
- UYSAL, E. ve ERYILMAZ, A. (2002). "Newton'un 1. ve 3. hareket yasalarıyla ilgili günlük hayattan basit malzemelerle deneyler", Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- YILMAZ, H. (2004). **Eğitimde Ölçme ve değerlendirme**, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICS LABORATORY APPLICATIONS BASED ON DEDUCTIVE APPROACH AND CRITICAL THINKING OF PHYSICS PRE SERVICE TEACHERS

Nilüfer CERİT BERBER*

Abstract

At this study, the relationship between physics laboratory applications based on deductive approach and critical thinking of physics pre service teachers was researched. So, relational model is a quantitative model was used for research. The research's sample consists of 60 pre service teachers from Selçuk University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Physics Department. Critical thinking skills of pre service teachers were measured with "California Critical Thinking Skills Test". Achievements of physics pre service teachers in physics laboratory were measured with performance test was the type of grading scale. Analyses of relation were performed with χ^2 test for independence. According to results of analysis, there was a meaningful relation between achievements of physics pre service teachers in physics laboratory based on deductive approach and only systematicity sub dimension of critical thinking skills. But generally, there wasn't a meaningful relation between achievements of pre service teacher and critical thinking skills. Also while critical thinking skills of physics pre service teacher were medium level, truth- seeking skills of them were low level.

Key Words: Deductive laboratory approach, physics laboratory, critical thinking

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi AD, KONYA

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 sağlamaktır.

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 İssi, 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 Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne 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 sub-sections; 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.

(İpekten 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.

(Tarakçı, 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 fahişlar 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 İleri’nin 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 Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, 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.