

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 49 YIL • YEAR: 2019
ONLINE ISSN: 2147-5202 • PRINT ISSN: 1300-8889



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Journal of Educational Sciences
6 Aylık Hakemli Akademik Dergi / Biannual Peer-Reviewed Academic Journal
Yıl • Year: Ocak • January 2019, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 49
Online ISSN: 2147-5202 • Print ISSN: 1300-8889

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner
Prof. Dr. Erol ÖZVAR (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Adına / On behalf of Marmara University, Atatürk
Education Faculty
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, (Dekan • Dean)

Editör • Editor

Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Yayın Kurulu • Editorial Board*

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE

Prof. Dr. Michael DAY, Roehampton University, İNGİLTERE

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA

Prof. Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR

Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA

Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Gregory James LIGHT, Northwestern University, AMERİKA

Prof. Dr. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA

Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN

Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA

Prof. Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA

Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Kaya YILMAZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Makale Düzenleme • Editing Articles

Arş. Gör. Hatice Pınar KEMAHLI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review

Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Arş. Gör. Gökçen Seyra ÇAKIR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Web Düzenleme • Web Entry

Arş. Gör. İsmail KARSANTIK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayinevi • Marmara University Press

Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

Tel • Phone: +90 (216) 348 43 79 **Faks • Fax:** +90 (216) 348 43 79

E-posta • E-mail: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri • Contact Details

Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul

Tel • Phone: +90 (216) 345 90 90 **Faks • Fax:** +90 (216) 338 80 60

E-posta: aef@marmara.edu.tr

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing

EBSCO, DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULRICHSWEB (Global Serials Directory), Citefactor, ResearchBib, InfoBase, Crossref, TÜBİTAK Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Türk Eğitim İndeksi, Arastirmax, Pegem.Net Eğitim Bilimleri İndeksi, Sobider Sosyal Bilimler İndeksi

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

İçindekiler / Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi
The Effect of Teachers' Perceptions of Organizational Justice on Organizational
Citizenship Behavior
Müslim ALANOĞLU, Zülfü DEMİRTAŞ..... 1
- Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumu:
Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma
The Consistency between the Teaching Competencies Attained during the Teacher
Education Program and the Teaching Profession: A mixed methods research study based
upon teacher perceptions
**Yusuf ALPAYDIN, Cihan KOCABAŞ, Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Gökçen Seyra
ÇAKIR**..... 17
- Hesapverebilirlik Bağlamında MEBİM 147 Hakkında Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri
Opinions of Education Directors About MEBİM (Ministry of National Education,
Center of Communication) 147 Within the Context of Accountability
Metin IŞIK, İsa BAHAT 50
- Proje Okullarının Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi
A Case Study on the Structure and Functioning of Project Schools
Abdurrahman KAYA..... 69
- Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir
Araştırma
Pre-Service Teachers' Views on Pre-Service Teacher Training Program: A Qualitative Research
Hamit ÖZEN, Gökhan KILIÇOĞLU, Derya YILMAZ KILIÇOĞLU 98
- Sistematik Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin, Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin
Kuvvet ve Hareket Ünitesindeki Akademik Başarılarına ve Sistematik Yaratıcı Problem
Çözme Becerilerine Etkisi
The Effect of Systematical Problem Solving Activities on 6th Grade Students' Academic
Success and Problem Solving Abilities on Force and Action Subject
Fatma Şahin, İpek YELDAN 120

İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi Evaluation of the 3rd Grade Science Curriculum in Primary Schools Özden ŞENTÜRK, Şaban BERK	143
Matematiğe İlişkin Tutum ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Meta- analiz Çalışması A Meta-analysis on the Relationship between Attitude toward Mathematics and Mathematics Achievement Mesut TABUK	166
Okul Öncesi Eğitim Döneminde Öğrencilere Kazandırılabilir Coğrafi Kazanımlar ve Değerlendirilmesi The Evaluation and Gaining Geographical Learning Outcome to Students at Pre-School Education Term Mehmet ÜNLÜ, Yunus ÇAVAK	186
Türk Denizcilik Tarihinin Öğretiminde Tarihsel Romanların Kullanımının Tarihsel Düşünme Becerisine Etkisinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması Türk Denizcilik Tarihinin Öğretiminde Tarihsel Romanların Kullanımının Tarihsel Düşünme Becerisine Etkisinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması Şevketcan YASA, Akif PAMUK	202

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi

The Effect of Teachers' Perceptions of Organizational Justice on Organizational Citizenship Behavior

Müslim ALANOĞLU*
Zülfü DEMİRTAŞ**

Öz

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışı algıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemi, Mersin ili dört merkez ilçesinde bulunan 65 lisede görev yapan 357 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçekleri ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı algısında anlamlı farklılaşmaya neden olurken diğer demografik değişkenler her iki değişkende de anlamlı farklılaşmaya neden olmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Örgütsel adalet algısının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesinin belirleyicisi olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizinde; örgütsel vatandaşlık davranışında açıklanan toplam varyansın %18'inin örgütsel adalet algılarından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel adalet, Örgütsel vatandaşlık davranışı, Okul, Öğretmen

* Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi,
E-posta: muslimalanoglu@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1828-4593>

** Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı,
E-posta: zdemirtas@firat.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-5772>

Abstract

The purpose of this research is to determine the effect of teachers' perceptions of organizational justice on the perceptions of organizational citizenship behavior, The model used for the research is relational survey model. The sample of the study consisted of 357 teachers working in the 65 high schools in in four central district of Mersin province. In order to collect the research data, Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior Scales were used with Personal Information Form. In the study; teachers' perception of organizational justice and organizational citizenship behavior was found to be out high. In terms of vocational seniority, there has been found a meaningful difference in perception of organizational citizenship behavior, other demographic variables did not cause meaningful difference in both variables. There was no statistically significant difference between the two groups with respect to other demographic variables. Teachers' perceptions of organizational justice and organizational citizenship behavior were found to be meaningful, positively and moderately related. In the regression analysis to determine whether organizational justice perception is a determinant of organizational citizenship behavior; it was concluded that 18% of the total variance explained in the organizational citizenship behavior was related to the perceptions of organizational justice.

Keywords: Organizational justice, Organizational Citizenship behavior, School, Teacher.

Giriş

Çevrelerinin duyduğu toplumsal ihtiyaçtan doğan örgütlerin, amaçlarını gerçekleştirmeleri varlıklarını sürdürmeleri açısından oldukça önemli görünse de örgütlerin aynı zamanda çalışanlarının ihtiyaçlarını da karşılaması beklenir. Bu anlamda örgüt, bireysel ihtiyaçlar ile örgütsel ihtiyaçların güç sahnesi olarak tanımlanabilir. Toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla olan okullar, girdisi ve çıktısı insan olan özel örgütlerdir. Bu özelliğinden dolayı okulun çalışanları olan öğretmenlerin örgütsel davranışları eğitim bilimi alanyazınında sürekli olarak ilgi çekmekte ve üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin geliştirdikleri olumlu tutumların, okulun etkinliği için olumlu davranış olarak ortaya çıkması beklenir. Örgütsel adalet algısı öğretmenlerin davranışlarını etkileyebilecek önemli etkenlerden biri olarak düşünülmektedir. Bundan dolayı örgütsel adalet algısı yüksek olan öğretmenlerin, okulun etkinliğini artırdığı düşünülen örgütsel vatandaşlık davranışını (ÖVD) daha fazla göstermeleri beklenmektedir.

Çalışanların örgüt içinde algıladıkları adalet, örgütsel adalet olarak ifade edilmektedir (Greenberg, 1990). Örgütsel adalet algısı; örgütte çıktıların dağıtımı, bu süreçte yapılan işlemler ve uygulamalar ile kişilerarası ilişkilere yönelik çalışan algısı olarak tanımlanabilir. Çalışanlar, kendilerine göre bazı ölçütler belirlemekte ve bu ölçütleri örgütte kendilerine adil davranılıp davranılmadığına yönelik karar verirken kullanmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2010). Örgütsel adalet tepkisel-önleyici ve süreç-içerik kuramları şeklinde iki farklı ayrıma tabi tutulmaktadır (Greenberg, 1987).

Tepkisel kuramlar ortalama bir insanın, adaletsiz bir durumdan rahatsızlık duymak suretiyle kaçınmak istemesine yönelik davranışlara odaklanmış olup, adaletsizliğe karşı tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bunun aksine önleyici kuramlar, çalışanların örgütte adaleti sağlamak üzere gösterdikleri davranışlara önem vermişlerdir ve adil durumlar yaratma çabasını araştırmışlardır

(Yürür, 2005). Süreç-içerik kuramları ise, alınan kararların neler olduğu ve neye dayanılarak alındığını ayıran araştırmalara dayanmaktadır. Süreç ve içerik, çıktılara odaklanan adalet yaklaşımları ile bu çıktıları elde etmek için kullanılan yöntemlere odaklanan yaklaşımların birbirinden ayrılması şeklinde ifade edilmektedir (Greenberg, 1987).

Örgütsel adalet genel olarak üç farklı boyutta ele alınmaktadır. Dağıtım adaleti, çalışanların aldığı ücret tutarına yönelik algıladığı adaleti ifade ederken, işlem adaleti, bu tutarları belirlemek için kullanılan araçlara yönelik algılanan adaleti ifade etmektedir (Folger ve Konovsky, 1989). Etkileşim adaletini ise alanyazında kişilerarası ve bilgi adaleti olmak üzere iki farklı adalet türü şeklinde ayıran çalışmalar bulunmaktadır (Colquitt, 2001). Ancak kişilerarası ilişkilerden kaynaklı davranışların etkileşim adaleti olarak tanımlanması daha fazla kabul gören güncel bir ayırım olarak karşımıza çıkmaktadır (Roch ve Shanock, 2006).

Folger ve Cropanzano (1998), örgütsel adaletin, vazife, varlıklar, yapılan hizmet, alınan ödül ve ücret, verilen ceza, örgütsel pozisyonlar, çalışanlar arasındaki fırsatlar ve roller ile toplumsal normlar gibi kazanılmış hakların dağıtım hakkında karar vermek için geliştirilen kuralların temelini oluşturduğunu ifade etmektedir (Akt. Ismail, 2014). Örgüt içerisinde yapılan tüm işlem ve uygulamalar örgütsel adalet algısını etkilemektedir. Bundan dolayı örgütsel her işlem ve uygulama yürürlüğe konulmadan önce çok iyi analiz edilmeli, bunlarla ilgili kararlar katılımcı bir anlayışla alınmalı öyle karar verilmelidir.

Örgütsel adalet, iş ve çevresiyle olan ilişkilerinde sürekli bir adalet arayışı içerisinde olan bireyin performansını ve verimini etkilemesi bakımından okul örgütlerinde ayrı bir öneme sahiptir (Çelik ve Gürsel, 2017). Hoy ve Tarter (2004), adalet meselesinin okullarda hafife alınmaması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü diğer örgütlerin aksine okulların girdi-işlem-çıkı sürecinin bütün aşamalarında insan faktörü etkindir.

Eğitim örgütlerinde eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması, bu süreçte yer alan öğretmenlerden yüksek düzeyde verim almakla mümkün olacaktır. Yüksek verim almak için öğretmenlerin örgütsel adalet gibi olumlu algılarını yükselterek olumlu davranışlara yönelmelerini sağlamak önemli bir faktör olacaktır. Buradan yola çıkarak Açıkgoz (2009), öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin olumlu örgütsel adalet algılarının onları hangi örgütsel davranışları göstermeye yönlendirdiği de okullar açısından oldukça önemli bir konudur.

Ismail (2014) örgütsel adaleti anlamanın, örgütler için örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisi sebebiyle son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Eren'e göre, örgütte alınan kararlar ile bu kararlarla ilgili uygulama ve işlemlerin çalışanlar tarafından hakkaniyetli, dürüst ve güvenli algılanması örgütsel adalet algısını oluşturmaktadır. Ona göre bu algılar çalışanları örgüte bağlamakta, onların örgüte ilişkin benimseme duygularını geliştirmekte ve örgütsel vatandaşlık kavramının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (2015).

Organ'a göre, örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütün tanımlanmış ödül sistemiyle ilgisi olmayan gönüllü davranışlar olup örgütün bir bütün olarak etkin işlemlerini sağlar (Akt. Moorman, 1991). Bu davranışlar, görevin gerçekleştiği sosyal ve psikolojik ortamı destekleyen performans olarak tanımlanmaktadır (Organ, 1997). Bateman ve Organ (1983), bu tür davranışların "örgütün

sosyal işleyişini yaғlamak” görevini gördüğünü ancak resmi görev tanımlarında yer almadıklarını belirtmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel etkililiği ve bağlılığı artırması beklenen davranışlar olup örgüt tarafından görevin gereği olarak beklenen davranışların ötesinde gösterilen olumlu davranışlardır (Hodson, 2002). Bu davranışlar, örgüt üyelerinin rutin performansı değil, örgütle ilgili istekli davranışları olarak tanımlanır (Van Dyne, Graham ve Dienesch, 1994). Çalışanların görev tanımlarının ötesinde çaba gösterme istekliliği, etkili örgütsel performansın temel bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Hoy ve Tarter, 2004).

Çalışanlarının örgütü geliştirmek için özveri göstermesi, isteyerek fazla çalışması ve örgütün zararına olduğunu düşündükleri davranışlardan kaçınması örgütsel vatandaşlık davranışı olarak tanımlanır (Alanoğlu, 2014). Okullar özelinde düşünüldüğünde; doğrudan ve maksatlı olarak öğretimin kalitesini yükseltmeye yönelik öğrenciye karşı gösterilen davranışlar, zümre başarısını artırmaya yönelik olarak bir öğretmene yardımcı olmak için gösterilen davranışlar ve özel birine yönelik olarak acil bir yardım amacı olmayan ama örgütün faydasına olan davranışların hepsi örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır (Somech ve Drach-Zahavy, 2000). Buna ek olarak öğretmenin okuldaki eğitim-öğretimin kalitesini düşüreceği düşünülen davranışlardan kaçınması da örgütsel vatandaşlık davranışı olarak tanımlanabilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel adalet algısı, örgütsel güven ve liderlik gibi kişisel ve ruhsal faktörlerden kaynaklı ortaya çıkmaktadır (Organ ve Ryan, 1995). Özdevecioğlu (2003), örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt içerisinde yardımlaşma eğilimini artırdığını, sorumluluk duygusu ile çalışanların olumlu tutumlarını geliştirdiğini ve bunun sonucunda da çalışanların iş başarımlarını artırdığını ifade etmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermeleri örgütsel etkililik ve verimliliği artırıcı bir etkiye sahiptir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine yapılan araştırmalarda, okulların ihmal edildiğini belirten Hoy ve Tarter'e (2004) göre, öğretmenler öğretim görevini yerine getirirler. Onlar, görevleri için gerekli temel uzmanlık becerilerini elde etmek amacıyla uzun süre emek harcayan ve temel bağlılıkları öğrenciler olan profesyonellerdir. Öğretim faaliyeti, öğretmenlerin iş tanımlarında açıkça ifade edilemeyecek kadar profesyonellik gerektiren karmaşık bir faaliyettir. Bundan dolayı örgütsel vatandaşlık davranışı okullarda öğretmen performansının önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir.

Çalışanların yaptıkları değerlendirme sonucunda elde ettikleri çıktılar ya da bu çıktılara ilişkin süreci adil algıladıklarında örgütlerine fayda sağlayacak davranışlar sergilemeleri muhtemeldir (Niehoff ve Moorman, 1993). Çalışanlar kendilerine adil davranıldığında, yüksek düzeyde güven duygusu geliştirmekte, çalışma istekleri ile birlikte örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik eğilimleri artmaktadır (Greenberg, 1990; Moorman, 1991). Bireyin bir sürecin veya sonucun uygunluğunu algılaması veya değerlendirmesi anlamına gelen örgütsel adalet kavramı, örgütsel vatandaşlık davranışlarının açıklanmasında önemli değişkenlerden biridir (Ismail, 2014).

Örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışının ortaya çıkmasında olumlu etkiye sahiptir (Lee, Kim ve Kim, 2013).

Araştırmalar algılanan örgütsel adaletin işe yönelik tutum ve davranışları etkilediğini göstermiştir (Tziner ve Sharoni, 2014). İşyerindeki uygulamaları adil olarak algılayan çalışanlar, bu uygulamaları adil olarak algılamayanlara göre yaptıkları işten daha memnundurlar, örgütlerine daha fazla bağlıdırlar. Yöneticilerine güvenme olasılıkları daha yüksektir ve işlerine karşı daha isteklidirler (Loi, Yang ve Diefendorf, 2009). Bunun aksine, iş yerinde adaletsizlik algılayan çalışanlar, örgütlerine yönelik olumsuz tutum ve davranış takınmakta, günlük işleyiş düzeylerini düşürmektedir (Bobocel ve Hafer, 2007). Örgütsel adalet üzerine yapılan araştırmalar, ortaya çıkan örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediğini ileri sürmüştür (Moorman, 1991; Moorman, Organ ve Niehoff, 1991; Polat, 2007; Polat ve Celep, 2008; Lee, Kim ve Kim, 2013). Örgütsel vatandaşlık davranışları iş doyumunu, çalışanların sadakatini ve müşteri memnuniyetini artırmakta, devamsızlığın ise düşmesine neden olmaktadır (Alizadeh, Darvishi, Nazari ve Emami, 2012). Ayrıca bu davranışların bireysel ve örgütsel performans üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Sezgin, 2005). Buna paralel olarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermek yoluyla çalıştıkları okula katkılarını artırdıkları düşünülmektedir. Öğretmenleri bu davranışları göstermeye yönlendiren olumlu algıların incelenmesinin eğitim örgütleri alanyazını açısından yararlı sonuçlar göstermesi beklenmektedir. Örgütsel tutum ve davranışlar örgütün performansı ve etkililiğinin belirleyicisi olarak düşünülmektedir. Tutum ve davranışların birbirleriyle ilişkisi örgütsel yaşam hakkında bir fikir sahibi olmamız açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışma, eğitim örgütleri olan okullarda, örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında var olduğu düşünülen ilişkiye odaklanmaktadır. Temel amacı öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adaletin gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca demografik değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları arasındaki ilişki belirlenecektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumunu algıları; demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, lisans mezuniyeti, mesleki kıdeme ve okuldaki görev süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları birbirleri ile ilişkili midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları örgütsel vatandaşlık davranışını etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Mevcut araştırma, nicel araştırmalar kapsamında; iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını, yönünü ve derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde (Karasar, 2010) tasarlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli, öğretmenlerin

örgütsel adalet algıları ve gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeyi ile birlikte bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek amacıyla seçilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim Mersin ili dört merkez ilçesinde bulunan 65 lisede görev yapan 3194 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden görüşleri alınacak öğretmenler basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemde birim seçkisiz olarak belirlendiği için evrendeki her bir birimin örnekleme eşit ve bağımsız seçilme olanağı vardır. Bundan dolayı örneklemin evreni temsil etme olasılığı yüksektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Araştırma kapsamında her dört merkez ilçeden seçkisiz olarak belirlenen okullardan yine seçkisiz olarak 357 öğretmene ulaşılmıştır. 357 öğretmenin evreni temsil etme oranının % 95 güven ve % 4.89 hata düzeyinde kabul edilebilir olduğu hesaplanmıştır. Araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırmada Görüş Bildiren Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	n	%
1.Kadın	179	50.1
2.Erkek	178	49.9
Eğitim durumu		
1.Lisans	309	86.6
2.Lisansüstü	48	13.4
Mezuniyet		
1.Eğitim fakültesi	209	58.5
2.Diğer fakülteler	148	41.5
Mesleki kıdem		
1.1-5 yıl	35	9.8
2.6-10 yıl	33	9.2
3.11-15 yıl	43	12
4.16 yıl ve üzeri	246	69

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin % 50.1'i (n = 179) kadın, % 49.9'u (n = 178) erkek; % 86.6'sı (n = 309) lisans mezunu, % 13.4'ü (n = 48) lisansüstü mezunu; % 58.5'u (n = 209) eğitim fakültesi, % 41.5'u (n = 148) diğer fakültelerden mezun; % 9.8'i (n = 35) 1-5 yıl arası, % 9.2'si (n = 33) 6-10 yıl arası, % 12'si (n = 43) 11-15 yıl arası ve % 69'u (n = 246) 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçekleri yardımıyla toplanmıştır. Ayrıca görüş bildiren öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Örgütsel Adalet Ölçeği; Likert tipi 10 madde ve tek boyuttan meydana gelen ölçek, Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilmiştir. Türk diline çevirisi ve uyarlaması Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanan ölçeğin, KMO (.93), Bartlett küresellik testi (2424.59; $sd = 45$; $p = .00$) ve Critical N (CN) = 204.77 değerleri, bu ölçek için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını ve faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek maddelerinin yük değerleri .36 ile .89 arasında değişmektedir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği; Tek boyutlu likert tipi 12 maddeden oluşan ölçek, DiPaola ve Hoy (2005) tarafından geliştirilmiştir. Türk diline çeviri ve uyarlama çalışması Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından yapılmıştır. Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. KMO (.92), Bartlett küresellik testi (2381.82; $sd = 66$; $p = .00$) ve Critical N (CN) = 187.62 değerleri, bu ölçek için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını ve faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri .38 ile .76 arasındadır.

Her iki ölçek de Tamamen Katılıyorum'dan (5) Kesinlikle Katılmıyorum'a (1) doğru sıralanmakta olup 5'li likert tipindedir. Ölçeklerin aralık değerleri ($4/5 = .80$) aşağıdaki gibidir:

4.21-5.00 = Tamamen Katılıyorum

3.41-4.20 = Katılıyorum

2.61-3.40 = Orta Düzeyde Katılıyorum

1.81-2.60 = Katılmıyorum

1.00-1.81 = Kesinlikle Katılmıyorum

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, önce betimsel değerleri belirlemek için yüzde ve frekans analizlerine tabi tutulmuştur. Normallik varsayımı, basıklık ve çarpıklık ölçüleri ile sınanmış olup bu değerlerin +1 ile - 1 arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri +1.50 ile - 1.50 arasında değişiyorsa veriler normal dağılmaktadır. Normal dağılıma sahip verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda t-testi, üçlü ve daha fazla değişkenin olduğu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmaktadır. Araştırmada sınanan demografik değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için bu iki analiz kullanılmıştır. Bu analizler ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Ortalama puanların cinsiyet, öğrenim durumu, lisans mezuniyeti, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Manidar F değerleri için, farkın hangi kümeler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini ve belirlemek amacıyla veriler korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Son olarak ise regresyon

analizi yardımıyla öğretmenlerin örgütsel adalet algısının gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışının belirleyicisi olup olmadığı test edilmiştir.

Bulgular

Görüş bildiren öğretmenlerin örgütsel adalet algısı çalıştıkları okula yönelik adalet algılarını, örgütsel vatandaşlık davranışı algısı ise kendilerinin gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik algılarını yansıtmaktadır. Tablo 2’de öğretmenlerin bu algılarına ait ortalama ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 2

Örgütsel Adalet ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçekleri Ortalama ve Standart Sapmaları

Ölçek	n	\bar{X}	SS
Örgütsel adalet	357	3.68	.87
Örgütsel vatandaşlık davranışı	357	3.90	.61

Tablo 2’de elde edilen sonuçlar; örgütsel adalet ölçeği algı ortalamasının ($\bar{X} = 3.68$) “katılıyorum” ($\bar{X} = 3.41-4.20$) düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu ortalama, görüş bildiren öğretmenlerin çalıştıkları okulların adalet düzeyini ortalamanın üzerinde algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği algı ortalamasının da ($\bar{X} = 3.90$) “katılıyorum” ($\bar{X} = 3.41-4.20$) olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuç, görüş bildiren öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdiklerine inandıklarını göstermektedir.

Demografik değişkenlerden cinsiyet, öğrenim durumu ve lisans mezuniyeti değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algı ortalamaları üzerinde anlamlı bir farka neden olup olmadıklarına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3’e göre; görüş bildiren öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde, örgütsel adalet algı ortalamaları kadınlar için ($\bar{X} = 3.67$) ve erkekler için ($\bar{X} = 3.68$), örgütsel vatandaşlık davranışı algı ortalamaları kadınlar için ($\bar{X} = 3.96$) ve erkekler için ($\bar{X} = 3.84$) olarak hesaplanmıştır. Öğrenim durumu değişkeninde, örgütsel adalet algı ortalamaları lisans mezuniyeti için ($\bar{X} = 3.69$) ve lisansüstü mezuniyeti için ($\bar{X} = 3.58$); örgütsel vatandaşlık davranışı algı ortalamaları ise, lisans mezunları için ($\bar{X} = 3.90$) ve lisansüstü mezunları için ($\bar{X} = 3.93$) olarak hesaplanmıştır. Lisans mezuniyeti değişkeninde, örgütsel adalet algı ortalamaları eğitim fakültesi mezunları için ($\bar{X} = 3.66$) ve diğer fakülte mezunları için ($\bar{X} = 3.70$), örgütsel vatandaşlık davranışı algı ortalamaları eğitim fakültesi mezunları için ($\bar{X} = 3.92$) ve diğer fakülte mezunları için ($\bar{X} = 3.88$) olarak hesaplanmıştır. Ancak aradaki bu farklar öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3

Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Lisans Mezuniyeti Değişkenlerinin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Etkisini Gösteren t Testi Değerleri

Değişken	Ölçek	n	\bar{X}	t	p	
Cinsiyet	Örgütsel adalet	Kadın	179	3.67	-.06	.95
		Erkek	178	3.68		
	Örgütsel vatandaşlık davranışı	Kadın	204	3.96	1.80	.07
		Erkek	192	3.84		
Öğrenim Durumu	Örgütsel adalet	Lisans	309	3.69	-.40	.69
		Lisansüstü	48	3.58		
	Örgütsel vatandaşlık davranışı	Lisans	309	3.90	.67	.50
		Lisansüstü	48	3.93		
Lisans Mezuniyeti	Örgütsel adalet	Eğitim Fakültesi	209	3.66	.84	.40
		Diğer Fakülteler	148	3.70		
	Örgütsel vatandaşlık davranışı	Eğitim Fakültesi	209	3.92	-.38	.70
		Diğer Fakülteler	148	3.88		

Mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algı ortalamaları üzerinde anlamlı bir farka neden olup olmadıklarına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Mesleki Kıdem ve Okuldaki Görev Süresi Değişkenlerinin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına Etkisini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Değerleri

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	Var. Kaynağı	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
Örgütsel Adalet	(1)1-5	35	3.83	Grup İçi Gruplar Arası Toplam	3.76 267.01 270.77	3 353 356	1.25 .76	1.66	.18	
	(2)6-10	33	3.93							
	(3)11-15	43	3.58							
	(4)16 üstü	246	3.64							
	Toplam	357	3.68							
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	(1)1-5	35	4.19	Grup İçi Gruplar Arası Toplam	6.32 130.08 136.40	3 353 356	2.11 .37	5.72*	.00	1-4 2-4
	(2)6-10	33	4.16							
	(3)11-15	43	3.87							
	(4)16 üstü	246	3.83							
	Toplam	357	3.90							
Okuldaki Görev Süresi										
Örgütsel Adalet	(1)1-5	220	3.62	Grup İçi Gruplar Arası Toplam	5.45 265.31 270.77	3 353 356	1.82 .75	2.42	.07	
	(2)6-10	83	3.66							
	(3)11-15	33	3.56							
	(4)16 üstü	21	4.02							
	Toplam	357	3.68							
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	(1)1-5	220	3.95	Grup İçi Gruplar Arası Toplam	1.62 134.78 136.40	3 353 356	.54 .38	1.41	.24	
	(2)6-10	83	3.80							
	(3)11-15	33	3.87							
	(4)16 üstü	21	4.01							
	Toplam	357	3.90							

Tablo 4'e göre mesleki kıdem değişkeni; öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmazken örgütsel vatandaşlık davranışı algıları üzerinde anlamlı farklılıklara neden olmaktadır ($F_{(3, 353)} = 8.85; p < .05$). Ortaya çıkan farkın hangi kümeler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları; söz konusu farkın 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdemde bulunan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algı ortalamalarının 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemde bulunan öğretmenlerden yüksek olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Diğer yandan mesleki kıdem değişkeni örgütsel adalet algısı üzerinde ($F_{(3, 353)} = 1.66; p > .50$), okuldaki görev süresi değişkeni de örgütsel adalet ($F_{(3, 353)} = 2.42; p > .50$) ve örgütsel vatandaşlık davranışı ($F_{(3, 353)} = 1.41; p > .50$) algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Tablo 5

Örgütsel Adalet ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değeri

Ölçek		Örgütsel Adalet	ÖVD
Örgütsel Adalet		-	
ÖVD	r	.42**	-

Tablo 5'te elde edilen değere göre; öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.42; p < .01$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç görüş bildiren öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının ilişkili olduğu ve bu ilişkinin orta seviyede olduğu anlamına gelmektedir. Söz konusu değişkenlerin birinde meydana gelen değişim, diğer değişkende önemli oranda bir değişime neden olacaktır.

Görüş bildiren öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı algıları üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış olup sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Örgütsel Adalet Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algısını Belirlemesine İlişkin Regresyon Analizi Değerleri

Değişken	R ²	B	St. Hata	β	t	p
Sabit		2.81	.13		21.71	.00
Örgütsel adalet	.18	.30	.03	.42	8.76	.00

Tablo 6'ya göre regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında; örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışının orta düzeyde anlamlı belirleyicisi olduğu görülmektedir ($R= .42; R^2=.18; p < .01$). Bu sonuç örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki açıklanan toplam

varyansın % 18'ini açıkladığını göstermektedir. Standartlaştırılmış (β) katsayısı ve t değeri incelendiğinde örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışının önemli bir belirleyicisidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının gösterecekleri örgütsel vatandaşlık davranışına etkisini belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar görüş bildiren öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Baş ve Şentürk (2011) tarafından ilköğretim, Polat ve Celep (2008) tarafından ortaöğretim, Babaoğlu ve Ertürk (2013) ile Terzi ve diğerleri (2017) tarafından ilk ve ortaöğretim kurumlarında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri mevcut çalışmayla benzer şekilde yüksek bulunmuştur. Çelik ve Gürsel (2017) tarafından ilköğretim, Bolak, Öztürk ve Işık (2017) tarafından ortaöğretim kurumlarında yapılan çalışmalarda ise mevcut araştırmanın aksine öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi orta düzeyde bulunmuştur. Genel olarak alanyazında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algılarının orta ve yüksek düzeyde bulunmuş olması öğretmenlerin okullarda adil bir yönetim olduğuna yönelik inanç taşıdıklarını göstermesi açısından önemli görülebilir. Öğretmenlerin adil yönetildiklerine inanmaları, adalet inancının neden olduğu örgütsel sonuçlar düşünüldüğünde okulların verim ve etkililiği açısından önemli sonuçlar ortaya çıkarabilir. Ayrıca adil yönetildiklerini düşünen öğretmenlerin okulun gelişimi adına daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri beklenebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı algı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Polat ve Celep (2008) tarafından ortaöğretim, Baş ve Şentürk (2011) tarafından ilköğretim okulu öğretmenleri arasında yapılan çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışı algı ortalaması mevcut çalışma ile benzer şekilde yüksek bulunmuştur. Mete ve Serin (2015) ile Yorulmaz ve Çelik (2016) tarafından ilköğretim öğretmenleri arasında yapılan çalışmada ise örgütsel vatandaşlık davranışı algı ortalaması orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin çalıştıkları okulun gelişimi için rol davranışlarının ötesinde davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Tanımlanan iş davranışlarının ötesinde davranış gösteren öğretmenlerin okul gelişimine katkı sağlamaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları kapsamında; demografik değişkenlerden mesleki kıdem değişkeni örgütsel vatandaşlık davranışı algı ortalamalarında anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Diğer demografik değişkenler araştırma konusu her iki ölçeğin de ortalamasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Çağlayan (2014) tarafından yapılan araştırmada demografik değişkenler, örgütsel adalet algı ortalamasında anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı algı ortalamalarında ise diğer değişkenler anlamlı fark yaratmazken, mesleki kıdem değişkeninde 15 yıl ve üzeri kıdemde bulunan katılımcıların, kıdemi 5 yıla kadar olanlara göre daha olumlu görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğini uzun zaman yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını daha fazla göstermesi okulun gelişimi konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir. Polat ve Celep (2008) cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında anlamlı

farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre; erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden, 10 yıl altı kıdeme sahip öğretmenler 11-20 yıl arası kıdemde olanlardan, okuldaki görev süresi 2 yıldan az olanlar daha fazla olanlara göre daha yüksek ortalamalara sahiptir. Son olarak demografik değişkenler, örgütsel vatandaşlık algı ortalamalarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermemektedir. Kişisel özelliklerin ve örgütsel yapının bu davranışların ortaya çıkmasında ne derece etkili olduğuna yönelik araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı algıları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Çağlayan (2014), bu iki değişken arasında bütün boyutlarda pozitif yönlü düşük ve orta düzeyde ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat ve Celep (2008) mevcut araştırma verileriyle benzer olarak bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunduğunu gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Moorman (1991) örgütsel adalet boyutları ile sivil erdem dışındaki örgütsel vatandaşlık davranışı boyutları arasında, Jafari ve Bidaria de (2012) benzer şekilde örgütsel adaletin bütün boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki tespit etmiştir. Alanyazında örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında orta veya düşük düzeyli pozitif yönlü bir ilişki konusunda fikir ve sonuç birliği olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin adil yönetildiklerine yönelik inançlarının yükselmesinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimlerinde de yükselmeye neden olacağı söylenebilir.

Son olarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik olarak açıklanan varyansın önemli bir kısmının örgütsel adalet algı düzeylerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tahseen ve Akhtar (2016); Musringudin, Akbar ve Karnati (2017); Saifi ve Shahzad (2017) örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini araştırdıkları çalışmalarda benzer şekilde örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışının pozitif yönde önemli bir belirleyicisi olduğunu bulmuşlardır. Sökmen, Şahal ve Söylemez (2015), işlem ve etkileşim adaletinin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutları üzerinde etkisi olmadığını, dağıtım adaletinin ise örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik boyutlarını etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca Masterson, Lewis, Goldman ve Taylor (2000), etkileşim adaletinin yöneticiye dönük örgütsel vatandaşlık davranışını, işlem adaletinin ise örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediğini göstermişlerdir. Elde edilen bu sonuç ve yapılan diğer çalışmalar göz önüne alındığına adalet algısının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri konusunda önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesi yoluyla okulun amaçlarını gerçekleştirmek isteyen okul yöneticilerinin adalet konusuna ayrı bir önem vermesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin adalet duygusunu yükselten okul yöneticilerinin öğretmen performansını yükseltmek konusunda diğer yöneticilere göre daha avantajlı olacağı düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçların, Mersin il merkezinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve gönüllü olarak mevcut çalışmada görüş bildiren öğretmenlerle ve kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Ulaşılan sonuçlar düşünüldüğünde araştırmacı ve uygulayıcılara bazı öneriler getirilebilir. Benzer çalışmaların farklı evren ve örnekleme yapılması, farklı ölçme araçlarının kullanılması araştırmanın genellebilirliğini artıracaktır. Mesleki kıdem sadece örgütsel vatandaşlık davranışında anlamlı farklılaşmaya neden olmuştur. Örgütsel adalet algısının öğretmenlerin kıdemi yükseldikçe istatistiksel olarak anlamlı olmasa da düştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin olumlu algılarının yıllar içinde düşmesinin sebepleri nitel araştırmalar ile irdelenebilir. Mesleki kıdemin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının yanı sıra tükenmişlik ve stres gibi değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması araştırmacılara önerilebilir. Örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışının önemli belirleyicisi olduğu görülmüştür. Bundan dolayı öğretmenlerinin kendilerinden beklenen rol davranışlarının ötesinde okul yararını göz önüne alan davranışlar sergilemesini bekleyen okul yöneticilerinin okulda yaptıkları uygulamalar öğretmenlerin adalet algısını geliştirmeye yönelik olmalıdır. Öğretmenlerin adalete ilişkin inançlarını yükseltmek için yapılan iş ve işlemlerde şeffaflık sağlanmalı ve öğretmenler bu konularda bilgilendirilmelidir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, A. (2009). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Alanoğlu, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alizadeh, Z., Darvishi, S., Nazari, K. ve Emami, M.(2012). Antecedents Consequences of Organisational Citizenship Behaviour. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. 3(9) 494-505.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 463-485.
- Babaoğlu, E., & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17 (1), 29-62.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 26, 587-595.
- Bobocel, D. R., & Hafer, C. L. (2007). Justice motive theory and the study of justice in work organizations: A conceptual integration. *European Psychologist*, 12, 283-289.
- Bolak, H., Öztürk, M., & Işık, M. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında örgütsel adalet ve çatışma yönetimi ilişkisi (Denizli örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 69-93.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386-400.
- Çağlayan, .E. (2014). Öğretim elemanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(4), 421-452.
- Çelik, O. T., & Gürsel, M. (2017). The relationship between elementary school teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 4 (7) 47-56.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). School organizational citizenship behavior. Retrieved from <http://waynekhoy.com/pdfs/ocb-scale.pdf> (Acces: 08.05.2018).
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32, 115-130.
- Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*, 12,1, 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Hodson, R. (2002). Management citizenship behavior and its consequences. *Work and Occupations*, 29(1), 64-96.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18 (4), 250-259.
- Ismail, H. (2014). Organizational justice and citizenship behavior, the mediating role of trust. *International Journal of Human Resource Studies*, 5, 1, 86-96. Doi:10.5296/ijhrsv5i1.6757.
- Jafari, P, & Bidaria, S. (2012). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1815 – 1820.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, U. H., Kim, H. K., & Kim, Y. H. (2013). Determinants of organizational citizenship behavior and its outcome. global business and management research: *An International Journal*, 5(1), 54-65.
- Loi, R., Yang, J., & Diefendorf, J. M. (2009). Four-factor justice and daily job satisfaction: A multi-level investigation. *Journal of Applied Psychology*, 94, 770-781.
- Masterson, S. S., Lewis-McCleary, K., Goldman, B. M., & Taylor, S. M. (2000). Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationships. *Academy of Management Journal*, 43, 738-748.
- Mete, Y. A., & Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 147-159.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Moorman, R. H., Organ, D. W., & Niehoff, B. P. (1991). Do fairness perception influence employee citizenship) A report of two studies on the relationship between three dimensions of organizational justice and organizational citizenship behavior. *Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management*, Miami Beach.

- Musringudin, M., Akbar, M., & Karnati, N. (2017). The effect of organizational justice, job satisfaction, and organizational commitment on organizational citizenship behavior (OCB) of the principles. *Indonesian Journal of Educational Review*, 4(2), 155-165.
- Niehoff, B. P., & Moorman, W. V. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36, 527-556.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personal Psychology*, 48, 775-802.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 117-135.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri, örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin alguları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 54, 307-331.
- Roch, S. G., & Shanock, L. R. (2006). Organizational justice in an exchange framework: Clarifying organizational justice distinctions. *Journal of management*, 32(2), 299-322.
- Saifi, I. A., & Shahzad, K. (2017). The mediating role of job satisfaction in the relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 11(1), 125-145.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 1, 317-339.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Sökmen, A., Şahal, S., & Söylemez, M. (2015). Örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: savunma sektöründe bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 66-91.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson
- Tahseen, N., & Akhtar, M. S. (2016). Impact of organizational justice on citizenship behavior: mediating role of faculty trust. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 10 (1), 104-121.
- Taşdan, M., & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 87-96.
- Terzi, A. R., Dülker, A. P., Altın, F., Çelik, F., Dalkıran, M., Yulcu, N. T., Tekin, S., & Deniz, Ü. (2017). An analysis of organizational justice and organizational identification relation based on teachers' perceptions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 488-495, DOI: 10.13189/ujer.2017.050320.
- Tziner, A., & Sharoni, G. (2014). Organizational citizenship behavior, organizational justice, job stress, and work-family conflict: Examination of their interrelationships with respondents from a non – Western culture. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 35-42.

- Van Dyne, L., Graham, J. W. Dienesch, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 37(4), 765-802.
- Yorulmaz, A., & Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-193.
- Yürür, Ş. (2005). Ödüllendirme sistemleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizi ve bir uygulama (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumlu: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma*

The Consistency between the Teaching Competencies Attained during the Teacher Education Program and the Teaching Profession: A mixed methods research study based upon teacher perceptions

Yusuf ALPAYDIN**

Cihan KOCABAŞ***

Mustafa DERVİŞOĞULLARI****

Gökçen Seyra ÇAKIR*****

Öz

Eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına kazandırdığı bilgi ve becerilerin iş gerekleri ile ne ölçüde uyumlu olduğu sıklıkla tartışılmaktadır. Bu çalışmada öğretmen eğitimi programlarında sunulan iş gereği olarak öğretmenlik yeterlilikleri temel alınmakta ve söz konusu öğretmenlik yeterliliklere ilişkin alınan eğitime atfedilen önem ile mesleki uyum düzeyinin analizi amaçlanmaktadır. Karma bir desende planlanan çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği ve Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği yardımıyla 2 ile 10 yıl arasında deneyime sahip 836

-
- * Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Alpaydın tarafından proje yürütücülüğü yapılan Marmara Üniversitesi BAPKO birimi tarafından desteklenen araştırma projesinin bir özeti'dir.
- ** Yusuf Alpaydın, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadıköy İstanbul, E-posta: yusufalp@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-8793>
- *** Yetkilendirilmiş yazar: Cihan Kocabaş, Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadıköy İstanbul, E-posta: cihankocabas@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6511-9094>
- **** Mustafa Dervişoğulları, Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadıköy İstanbul, E-posta: mdervisogullari@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6553-3578>
- ***** Gökçen Seyra Çakır, Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadıköy İstanbul, E-posta: seyra.cakir@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9247-9084>

öğretmenlerden toplanmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla 20 öğretmenden nitel veri toplanmıştır. Nicel veriler, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri aracılığıyla, nitel veriler ise içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularında nicel ve nitel verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bunlar arasında, öğretmenlerin aldıkları eğitimin ve yeterlikleri attettikleri önemin mezun oldukları üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına, her iki ölçekteki altpayutların karşılıklı ilişkileriyle birlikte yordama düzeylerine ver verilmiştir. Tartışma bölümünde ise öğretmenlerin çalışma deneyimleri ile oluşan iş gereklerine ilişkin algıları ile aldıkları eğitimin uyumuna ilişkin değerlendirmeleri yorumlanmıştır. Farklı üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen verilere göre farklı öğretmen eğitimi programları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Öğretmen, Öğretmen yeterlikleri, Eğitim fakülteleri, Öğretmen yetiştirme, Öğretmen eğitimi

Abstract

To what extent knowledge and skills pre service teachers gain at the faculties of education are consistent with teaching experiences of inservice teachers has been extensively discussed. Thus, this study is mainly concerned with the teaching competencies developed in teacher education programs . In this light, it aims to explore whether the importance teachers place on teaching competencies attained during the preservice teacher training program complies with the job specifications of the teaching profession in practice. This study utilizes a mixed-methods research design. 836 teachers completed the Teaching Competency Attainment in Faculties of Education Scale and the Evaluation of the Importance Attributed to Teaching Competencies in In – Service Teaching Scale, both of which have been developed by the authors of this study. Teaching experience of the study sample ranged from 2 years to 10 years. In addition, a semi-structured interview form was prepared to collect the qualitative data. 20 teachers participated in the qualitative phase of the study. While ANOVA, correlation analysis and regression analysis were performed to analyze the quantitative data, a qualitative context analysis was used to analyze the qualitative data. The findings of the study include the results of the analyses of quantitative and qualitative data. Whether the importance teachers attributed to the teacher education program and the teaching competencies attained during the teacher education program differed according to the universities they graduated from was reported while indicating the relationships between the sub-dimensions of the aforementioned two scales. In the discussion section, the teachers' views on the consistency between their teaching experience along with the job specifications of the teaching practice and their assessment of the teacher education program they went through were described in detail. Comparisons were made between different teacher education programs according to the data elicited from teachers who graduated from different universities.

Keywords:Teacher, Teacher competencies, Faculties of education, Teacher training, Teacher education

Giriş

Yeterlik; belirli bir bağlamda, görevi etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmek için zaman ve ihtiyaçlarla uyum sağlayan ve minimum standartlara göre ölçülen ön bilgi, beceri, tutum ve yetenekleri ifade eder (Varvel, 2007, s.2). Yeterlik; bir etkinlik, görev veya iş fonksiyonu

gerçekleştirmek için nitelikli olma durumunu ifade etmektedir. Bir kişi bir şey yapmada yeterli olduğunda, belirli bir uygulayıcı topluluğu tarafından tanınabilir ve doğrulanabilir bir yeterlik düzeyi elde etmiştir. Bu durumda bir yeterlilik, ilgili topluluğa bir yeterlik göstermek anlamındadır (Spector & De la Teja, 2001, s.2). Naumescu'a (2008, s.25-26) göre ise yeterlik kavramı, görevlerin yerine getirilmesi, bir dizi görevin yönetimi, olasılıklara cevap verme yeteneği, sorumluluk alma ve başkalarıyla birlikte çalışma gibi karmaşık işlerle başa çıkma kapasitesi, kişinin bilgi, beceri ve tutumlarını yeni görevlere ve yeni durumlara uydurma, başkalarına saygı duyma veya diğer değerlere hoşgörüle bakma becerisi gibi unsurları içermektedir.

Teorik olarak, yeterlilik tanımları iş davranışları olarak anlaşılmaktadır. Bir işi yerine getirmek için gösterilmesi gereken bireysel niteliklerle ilgilidir (Ghafar & Li, 2013, s.2). Literatüre bakıldığında yeterlik kavramının ne olduğu ve nasıl anlaşılması gerektiğiyle ilgili yukarıda ifade edilenler gibi birçok şey yazılmıştır. Eğitim alanında kavramın nasıl anlaşılması gerektiği ise Westera'nın (2001, s.75-88) çalışmasında ele alınmış ve eğitim araştırmalarında, yeterlik kavramının kullanımının, "kompleks problemlerle baş etmede kullanılan bilişsel alt beceriler" ile sınırlandırılması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir (Westera, 2001, s.87). Öğretmen eğitiminde temel amaç, öğretmenleri belirli yetkinliklerle donatarak eğitim sisteminin etkili planlanması, yönetimi, geliştirilmesi ve idare edilmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin yetkinlikleri, öğretimin planlanması, uygulanması, müfredatın değerlendirilmesi, müfredat veya okul standartları gibi çok dar boyutlarda ele alınmaktadır. Bunlar okuldaki öğretmenlerin öğretim görevleriyle ilgilidir. Bu bağlamda, öğretmen yetkinlikleri, alan yeterlikleri, araştırma yeterlikleri, müfredat yeterlikleri, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, sosyal-kültürel yetkinlikler, duygusal yeterlikler, iletişim yeterlikleri, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlikleri ve çevre yeterlikleri gibi birçok açıdan ele alınmalıdır (Selvi, 2010, s.172-173).

Eğitim alanında yeterliklerden bahsedilecek olduğunda, yeterliliğin atfedilebileceği paydaşlardan ilk akla gelen elbette öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler sistemin kalbinde yer alan, neredeyse tüm paydaşlar ile münasebeti bulunan ve eğitim-öğretim süreçlerinin çıktılarında sorumlu olan önemli bir pozisyonu doldurmaktadır. Bu anlamda öğretmen niteliğinin veya kalitesinin sistemin geri kalan kısımlarına doğrudan veya dolaylı olarak yansıdığını söylemek mümkündür. Joseph (2013, s.17) bir eğitim sisteminin etkililiğinin, büyük ölçüde, bilgiyi ve entelektüel gelenekleri kuşaktan kuşağa aktaran öğretmenlerin kalitesi tarafından belirlendiğini ifade etmektedir. Çünkü eğitim bir kişinin ailesine, çevresine ve milletine karşı görev ve sorumluluklarını tanımasına olanak sağlar. Yeni nesillere ilham verip rehberlik eden başarılı ve anlamlı bir yaşam sürmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, öğretim mesleği, insan potansiyelinin ilerletilmesinde ve gelecek kuşakları şekillendirmede hayati bir rol oynamaktadır (Salema, 2005, s.40). Çeşitli araştırmalar da öğretmen kalitesinin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Empirik bulgulara göre, öğretmen kalitesi, çok sayıda öğrencilerin okuma ve matematik becerileri üzerinde muazzam bir farklılık göstermelerine sebep olmaktadır. Ayrıca sınıfın performans ortalaması üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Strauss & Sawyer, 1986, s.47). Gläser-Zikuda ve Fuß'a (2008, s.136) göre algılanan öğretmen yeterlikleri; öğrencinin duygu, tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Kulshrestha ve Panley (2013, s.29) ise çalışmalarında

öğretmenin mesleki yeterliliği ile öğrenci performansı arasında eğitim alanında doğrudan bir bağ olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerinin öğrencilerin gelişim süreçlerindeki etkisini ve önemini gösteren yukarıda ifade edilenlere benzer bulgular, birçok eğitim sisteminin ve özellikle de bazı Avrupa Birliği ülkelerinin 80'li yılların başlangıcından itibaren öğretmen yeterliklerine odaklanmasına yol açmıştır (TED, 2009, s.1). Yani son 20-30 yıldır öğretmenlik mesleğinin kalitesi Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde önemli bir endişe kaynağı olduğu söylenebilir (Seferoğlu, 2005, s.709). TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavların da etkisinden söz etmek mümkündür. Uluslararası karşılaştırmalara olanak sağlayan bu eğitim çalışmalarının bir sonucu olarak, öğretim kalitesi ve eğitimciler, araştırmacıların ve politika yapımcıların tartışmalarında odak haline gelmiştir. Tartışmaların neticesi olarak öğretim kalitesinin geliştirilmesi ve bunun için ise öğretmen yeterliklerinin ön plana çıkarıldığı söylenebilir (Gläser-Zikuda & Fuß, 2008, s.136). Cooper ve Jones'a (1973, s.17) göre öğretmenin yeterlikleri öğretmen rolünün kavramsallaştırılmasıyla ilgilidir. Öğretmen rolleri kavramsallaştırıldıktan sonra, kavramsallaştırılmış rolden öğretim yeterlikleri ifadeleri üretmek mümkündür. Bu yeterliklerin geçerliliği ise, öğrenciden beklenen sonuçlar ile tutarlılık düzeyine dayanmaktadır.

Türkçe olarak yayınlanmış çalışmalarda öğretmen yeterliklerine yer verilirken “yeterlik”, “standart” ve “nitelik” kavramlarının, kavram kargaşasına sebep olacak şekilde birbirinin yerine kullanıldığı söylenebilir. Bu yüzden söz konusu kavramların İngilizce kaynak ve çalışmalarda kastedilen anlamlarıyla birlikte açıklanmasında fayda vardır. “Teacher competencies” yani öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin kendilerinden beklenen tutum, bilgi ve becerilerin detaylı bir liste oluşturularak ifade edildiği, özellikle 90'lı yıllardan önce sıkça kullanılan bir kavram olarak değerlendirilir. Genellikle öğretmenin neler yapabileceği ile ilgili olan öğretmen yeterlikleri, öğretmen niteliklerini davranış düzeyinde ele alır. Söz konusu listelerde öğretmenlik mesleğine ilişkin teknik detaylar yer aldığından, yeterlik ifadelerinin sayıca çok fazla olabildiği bilinmektedir. “Teacher standards” yani öğretmen standartları ise 90'ların başı ve sonrasında kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Öğretmen standartları öğretmenlerden beklenen bilgi, beceri veya tutumların ana hatlarını veya çerçevesini davranış düzeyine inmeden belirler, yeterliklere nazaran daha az sayıda madde ile bu standartları ifade eder (TED, 2009 s.3).

Günümüzde toplumlar, endüstri kültürünün etkisinden kurtularak post-modern kültürün etkisi altına girmektedirler. Post-modern toplumlar çok hızlı değişim gösterdiğinden, artık okulların tek ve sabit bir müfredatta kalmaları mümkün değildir. Sürekli olarak büyük miktarda bilgi alış verişinde bulunmaları ve ihtiyaç duydukları konulara eğilmeleri gerekir (Witfelt, 2000, s.236). Dolayısıyla çağın bu ihtiyaçlarını analiz edip rekabetçi ortamlarda öğrencilerin gereksinim duyacağı bilgi ve becerileri aktarabilecek, etkili bir öğretim sağlayabilecek öğretmenlerin mesleki anlamda belli standartlara veya yeterliklere sahip olması beklenir. Mesleki yeterlik terimi, bir mesleğin başarısı için insanların ihtiyaç duyduğu bir dizi bilgi, beceri değeri, tutum, kapasite ve inançları ifade ettiğinden, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, etkili öğretim için gerekli olan pedagojik, kültürel, iletişimsel, kişisel, entelektüel vb. farklı alanlardaki çeşitli yetkinlikleri içerir (Joseph, 2013, s.28-29). Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yeterlikler, mesleki bilgi ve

becerilerin işyerinde uygulanması ile ilgilidir. Yeterlik sahibi öğretmen genellikle profesyonel bir performans gösterir (Kulshrestha & Panley, 2013, s.29). Mesleki yeterlikler, öğretmendeki, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğretme ve pedagojik bilgiye dayalı müdahaleler düzenleme yeteneğini ifade eder. Öğretmenin kişisel yeterlikleri arasında ise öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirme, öğretime duyulan tutku, ebeveynlerle pozitif ilişkiler kurma becerileri vb. unsurlardan söz edilebilir (Westergård, 2013, s.91). Ancak bahsedilen bu kapsam sürekli değişen bir ortamda geçerliğini ve önemini kaybedebilmekte ve yeniden güncellenmeye ihtiyaç duymaktadır. Çünkü eğitimin amaçları, daha fazla yetenek gerektiren çağın taleplerine bağlı olarak çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu talepler eğitim sistemini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler eğitim sistemini çalıştırmaktan sorumlu olduklarını için günümüzde daha güçlü ve etkin mesleki yetkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmen yetkinlikleri, insan ve eğitim hayatının tümünün gelişimine bağlı olarak yeniden tanımlanması için sürekli gözden geçirilmesi gereken bir meseledir (Selvi, 2010, s.167-168).

MEB tarafından gerçekleştirilen Öğretmen yeterlikleri çalışmasında “yeterlikler” kavramı kullanılmasına karşın, uluslararası alandaki uygulamalarda “standartlar” kavramının kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Avustralya, ABD ve İngiltere’de Öğretmen yeterlikleri yerine “öğretmenlik mesleği standartları” kavramının kullanılması tercih edilmiştir (TED, 2009, s.3).

Geçtiğimiz yıllarda öğretmen yeterliklerini standartlar olarak tanımlamak için bazı önemli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Mesleki Eğitim Standartları Ulusal Kurulu ve Eyaletler Arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (INTASC) “öğretmenlerin bilmeleri ve yapmaları gerekenleri” tanımlamış ve çeşitli bölgelerde bu tanımlar dikkate alınmıştır. Özellikle INTASC’ın standartlarının ABD’de yaygın şekilde benimsendiği görülmektedir (Olson & Wytte, 2000, s.741). Yeterliklerin farklı ülkelerde ifade edilişlerinin farklı olmasına karşın benzer içerik ve uygulamalar ile hayata geçirildiği bilinmektedir. Yapılandırılmasında farklı modellerin tatbik edildiği için yeterliklerin kavramsal çerçevesinde ve ele alınış biçiminde farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Örneğin ABD ve İngiltere öğretmen yeterlikleri bağlamında kıyaslandığında söz konusu standartların belirlenmesinde bir ülkede öğrencilerin gelişim düzeyi odak kabul edilirken diğerinde öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarına odaklanıldığı görülmektedir (TED, 2009, s.2).

Öğretmen yeterliklerini standartlar olarak tanımlamak için yapılan güncel çalışmalardan biri Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS) tarafından yapılmıştır (Peterson, 2016, s.4). Ayrıca bu standartları karşılayan öğretmenlerin sertifikalandırılması, sertifikalı öğretmenlerin Amerikan eğitim sistemine entegre edilmesi vb. çalışmalar yapan, gönüllü ve kar gütmeyen bir kurul olan Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu’nun (National Board for Professional Teaching Standards) öğretmen standartlarına ilişkin 5 temel önermesi şöyledir (NBPTS, 2016, s.4); (i) Öğretmenler kendilerini öğrencilere ve öğrenmeye adanmıştır. (ii) Öğretmenler, öğretilecek konuları ve bu konuları öğrencilere nasıl öğretebileceklerini bilirler. (iii) Öğretmenler, öğrenci öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludur. (iv) Öğretmenler kendi uygulamaları hakkında sistematik düşünürler ve tecrübelerinden öğrenirler. (v) Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidirler.

Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri

Ülkemizde öğretmenlik mesleği, Cumhuriyetin kuruluşundan beri tartışılan konular arasındadır. Özellikle, son 30 yıldaki yeniden yapılanma faaliyetleri, eğitim sistemine yeni değişiklikler getirmiştir. Özellikle, 1980’li yıllarda öğretmen yetiştirme sistemi uygulamalarının bir sonucu olarak, çok sayıda yeni öğretmen, temel öğretim yeterliliklerine sahip olmadan mesleğe katıldığından nitelik tartışmaları yaşanmıştır. Bu tartışmaların etkisiyle MEB, 1999 yılında bir Eğitim Yeterlikleri Komisyonu kurmuş ve bu komisyon tarafından hazırlanan yeterlikler 2002’de yayınlanmıştır (Seferoğlu, 2005, s.709).

Avrupa Birliği Komisyonu ile Hükümetimiz arasında 8 Şubat 2000 yılında imzalanan Temel Eğitime Destek Projesi faaliyetlerine 2002 yılı Eylül ayında başlanılmıştır. Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında ele alınan Öğretmen Eğitimi temasında proje Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğunda üstlenmiştir ve 2002’nin Eylül ayında faaliyetlere başlanmıştır. Nisan 2004 Öğretmen yeterliklerine ait taslağın oluşturulması ve “yeterlik” belirlemeye ilişkin kavramsal çerçeve ile yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi için seminer düzenlenmiştir. Bu seminer sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin uygun olacağı kararlaştırılmış, öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsaması kabul edilmiştir. Aynı yıl eğitim paydaşlarıyla yapılan çalıştaylarda taslaklar güncellenmiş ve genel yeterlikler 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. Ana yeterlik alanlar ise şunlardır (MEB, 2006, s.1-2); (i) Kişisel ve meslekî değerler – Meslekî gelişim, (ii) Öğrenciyi tanıma, (iii) Öğrenme ve öğretme süreci, (iv) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, (v) Okul-aile ve toplum ilişkileri, (vi) Program ve içerik bilgisi.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından güncellenen ve 2017 yılının sonlarına doğru yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ise, “meslekî bilgi”, “meslekî beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanıyla, bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Bu 3 ana yeterlik alanı ve 11 alt yeterlik alanı aşağıdaki Tablo 1’de gösterildiği gibidir (MEB, 2017, s.8).

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017, s.8)

A. Meslekî Bilgi	B. Meslekî Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciyeye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim

Bu araştırmada ise öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öğretmen yeterlik alanlarına ilişkin atfettikleri önem ve bu yeterlik alanlarına ilişkin aldıkları hazırlayıcı eğitimin kalitesinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile farklı eğitim fakültelerinde sunulan hazırlayıcı

eğitimin, bu eğitimi alanların görüşleri aracılığıyla iş gereklerine uyumu incelenecek ve sunulan teorik eğitimin pratikteki yansıması irdelenmeye çalışılacaktır. Farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim fakülteleri arasında bir karşılaştırma gerçekleştirilecek ve öğretmenlere sunulan hazırlayıcı eğitim açısından farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinin bir farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca öğretmenlerin iş gereklerine ilişkin önem algıları ile uyumlu bir eğitim alıp almadıkları da belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Model

Eğitim fakültelerinin mesleki yeterlikler bağlamında öğretmen yetiştirme durumlarının ve öğretmen yeterliklerinin pratikteki öneminin belirlenmesi amacıyla uygun olarak önce nicel boyutta tarama modeli, sonrasında nitel boyutta olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmak üzere karma yöntemlerden açıklayıcı (explanatory) yöntem tercih edilmiştir. İki aşamadan oluşan bu desenin amacı nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi, açıklanması ya da örneklendirilmesidir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 357).

Karma yöntem araştırması araştırmacının tek bir çalışma veya araştırma programında hem nitel hem de nicel yaklaşımlar kullanarak verileri topladığı ve analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve çıkarımlarda bulunduğu araştırma olarak ve nicel ve nitel yaklaşımların soru tiplerinde, araştırma yöntemlerinde, veri toplama ve veri analizi işlemlerinde ve/veya çıkarımlarda kullanıldığı bir araştırma türü olarak tanımlanabilir (Tashakkori ve Teddlie, 2003, akt: Dede ve Demir, 2015, s.8). Karma araştırma ile araştırmacı araştırmasını bir diğer yöntem ile güçlendirmekte, araştırmasını daha tutarlı hale getirerek hem daha gerçekçi verilere ulaşmakta hem de araştırmasının genelliğini artırarak teori oluşturmaktadır (Kıral, B. ve Kıral, E., 2011, s. 298). Karma yöntem araştırmasının en önemli avantajlarında birisi, farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit etmesi amacıyla kullanılması ve bu şekilde sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 352).

Leech ve Onwuegbuzie (2009, akt. Baki ve Gökçek, 2012, s.13) karma yöntem tasarımlarında üç boyutlu bir tipoloji önermektedir. Söz konusu üç boyutlu tipoloji ve tipoloji üzerinden bu araştırmada tercih edilen yol aşağıdaki tablodaki gibi özetlenebilir.

Tablo 2

Araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler

Karma boyutu	Karma araştırma							
	Kısmen karma				Tamamen karma			
Zaman boyutu	Eşzamanlı		Sıralı		Eşzamanlı		Sıralı	
Vurgu boyutu	Eşit	Baskın	Eşit	Baskın	Eşit	Baskın	Eşit	Baskın

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, nicel verileri elde etmek için seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun/kolayda örnekleme yöntemi ile İstanbul İli Anadolu ve Avrupa yakalarında farklı ilçelerde resmi ve özel okullarda görev yapan 2 ile 10 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip 836 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği'ni geliştirme sürecince ulaşılan bütün öğretmenlerin verileri ile çalışılmıştır. Ancak bu öğretmenlerin 592'si eğitim fakültesi mezunudur. Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği geliştirme sürecinde sadece eğitim fakültesi öğretmenleri verileri ile çalışılmıştır. Nitel verileri elde etmek üzere 20 öğretmen ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri sağlamıştır. Mesleğiyle ilgili yeterli bilgi, tecrübe ve gözleme sahip oldukları ve fakülte deneyimlerinin sağlıklı değerlendirme yapılabilmesi açısından elverişli olduğu varsayıldığından 2 ile 10 yıl arasında öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin örnekleme dahil edilmesi uygun görülmüştür. İstanbul ilinde bu şartlara uyan öğretmenlerin yoğun olduğu ilçelerde/okullarda veriler toplanmıştır. Uygun/kolayda örnekleme yöntemi hali hazırda mevcut olan, gönüllü ya da kolaylıkla örnekleme dahil edilebilecek katılımcıların araştırmaya dahil edilmesidir (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015, s. 172). Araştırma kapsamında nicel ve nitel veri sağlayan katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3

Nicel veri sağlayan öğretmenlere ait demografik bilgiler

a) Öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler ve öğretmenlik branşlarına ait bilgiler

	f	%		f	%
Marmara Üniversitesi	98	11,7	Sınıf öğretmeni	137	16,4
Gazi Üniversitesi	67	8,0	İngilizce öğretmeni	74	8,9
İstanbul Üniversitesi	51	6,1	İlköğretim matematik öğretmeni	67	8,0
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	48	5,7	Türkçe öğretmeni	64	7,7
Sakarya Üniversitesi	42	5,0	Sosyal bilgiler öğretmeni	47	5,6
Anadolu Üniversitesi	39	4,7	Fen bilimleri / Fen ve tekn. öğretmeni	45	5,4
Dokuz Eylül Üniversitesi	31	3,7	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni	42	5,0
Diğer	460	55,1	Diğer	360	41,6
Toplam	836	100	Toplam	836	100

b) Öğretmenlerin cinsiyet ve medeni durumları

	f	%		f	%
Kadın	533	63,8	Evli	507	60,6
Erkek	303	36,2	Bekar	322	38,5
Toplam	836	100	Belirtilmemiş	7	,9
			Toplam	836	100

c) Öğretmenlerin hizmet süreleri ve şu an görev yaptıkları ilçeler

	f	%		f	%
2 yıl	92	11,0	Sultanbeyli	182	21,8
3 yıl	87	10,4	Kartal	160	19,1
4 yıl	88	10,5	Esenyurt	118	14,1
5 yıl	117	14,0	Esenler	80	9,6
6 yıl	120	14,3	Beylikdüzü	50	6,0
7 yıl	78	9,3	Ümraniye	39	4,7
8 yıl	96	11,5	Üsküdar	35	4,2
9 yıl	61	7,3	Tuzla	30	3,6
10 yıl	97	11,6	Pendik	138	16,5
Toplam	836	100	Toplam	836	100

d) Öğretmenlerin görevleri ve görev yaptıkları okul kademeleri

	f	%		f	%
Okulöncesi	14	1,7	Müdür	4	,5
İlkokul	183	21,9	Müdür yardımcısı	34	4,1
Ortaokul	390	46,7	Öğretmen	784	93,8
Genel Lise	102	12,2	Belirtilmemiş	14	1,7
Meslek Lisesi	140	16,7			
Belirtilmemiş	7	,8			
Toplam	836	100	Toplam	836	100

Tablo 4

Nitel veri sağlayan öğretmenlere ait demografik bilgiler

Kod (K)	Üniversite	Cinsiyet	M. Durum	Branş	H.Süresi	Okul Kademesi	Okul Türü	Lise türü	İlçe
1	Kocaeli Üni.	K	E	Sınıf Öğr.	8	İlkokul	Özel	-	Pendik
2	KATÜ	K	E	Matematik	6	Ortaokul	Devlet	-	Beykoz
3	19 Mayıs	E	E	Sınıf Öğr.	10	İlkokul	Devlet	-	Pendik
4	Anadolu Üni.	K	B	Okulöncesi	2	Anaokulu	Devlet	-	Ataşehir
5	19 Mayıs	E	B	Türkçe	6	Ortaokul	Devlet	-	Kartal
6	Sakarya	E	B	Sosyal Bilg.	9	Ortaokul	Devlet	-	Kartal
7	KATÜ	K	B	Okulöncesi	6	Anaokulu	Devlet	-	Çekmeköy
8	Gazi Üni.	K	E	Çocuk Gel. ve Eğitimi Öğr.	7	Lise	Devlet	Meslek Lis	Üsküdar
9	G. Amerikan	E	E	Edebiyat	7	Lise	Devlet	Meslek Lis	Üsküdar
10	Gazi Üni.	E	E	Yiyecek İçecek Hizm. Öğr.	5	Lise	Devlet	Meslek Lis	Üsküdar
11	Gazi Üni.	K	E	Çocuk Gel. ve Eğitimi Öğr.	7	Lise	Devlet	Meslek Lis	Üsküdar
12	Çanakkale 18	K	E	Sınıf Öğr.	5	İlkokul	Özel	-	Beykoz
13	Ankara Üni.	K	B	BÖTE	3	Lise	Özel	Anad. Lisesi	Beykoz
14	Çanakkale 18	E	B	Fen B. Öğr.	9	Ortaokul	Özel	-	Beykoz

15	İstanbul Üni.	E	E	Üstün Z. Öğr	4	İlkokul	Özel	-	Beykoz
16	9 Eylül	K	B	Okulöncesi	4	Anaokulu	Özel	-	Ataşehir
17	Marmara	K	B	Okulöncesi	3	Anaokulu	Özel	-	Ataşehir
18	İstanbul	E	E	PDR	8	Lise	Devlet	Anad. Lisesi	Esenler
19	İstanbul	E	E	PDR	10	Lise	Devlet	Anad. Lisesi	Kartal
20	Anadolu Üni.	K	E	Almanca Öğr	8	Lise	Devlet	Anad. Lisesi	Kartal

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, görev türü, görev süresi, görev yapılan okulun kademesi, branş, mezun olunan üniversite/ yüksekokul ve fakülte) bu bölümde sorulmuştur.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği

Geçerlik ve güvenilirlik

Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçek taslağı başta 40 madde olarak tasarlanmıştır. Katılımcılardan toplanan ölçek taslaklarının geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri ,97 bulunmuştur. Bartlett's testi sonucu ise 17742,81 ($p<,001$) bulunmuştur. Tavşancıl'a (2010, s.50) göre bu değerler analiz için uygun görülmektedir.

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak yapılan ilk faktör analizinde, faktör sayısına herhangi bir sınır getirilmemiş ve eigen değeri 1,00 den büyük 4 faktör belirlenmiştir. Fakat maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ise bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek değer (>,30) verdiği görülmüştür. Birden fazla faktörden 0,30'dan fazla yük alan maddelerde, yük farkının miktarına bakılmış, bu farkın %10'dan daha düşük olduğu maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu aşamada sırasıyla 9, 15, 20, 39 ve 40. maddeler ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır. Döndürme işlemi tekrarlandığında 38. maddenin birden fazla faktörde yüksek değer (>,30) verdiği görülmüştür. Söz konusu madde ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır.

Döndürme işlemi son tekrarlandığında ölçeğin yine özdeğeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmadığı görülmüştür. İlk turda ölçekten çıkarılan maddeler sonrası yeni KMO değerleri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu (0,85) Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da ($p<,001$) verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Oluşan dört faktörün açıklanan toplam varyans miktarı ise %62,659'dur. Sosyal bilimlerde çok yüksek varyans oranlarına ulaşmak mümkün olmamakta, %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları ise sırasıyla birinci faktör için %19,140, ikinci faktör için %17,967, üçüncü faktör için %15,223, dördüncü faktör için %10,328 olarak belirlenmiştir.

34 madde ve 4 faktörden oluşan ölçekte birinci faktör 12 maddeden (1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,16. maddeler); ikinci faktör 10 maddeden (17,18,19,21,22,23,24,25,26,27. maddeler); üçüncü faktör 7 maddeden (10,11,28,29,30,31,32. maddeler); dördüncü faktör ise 5 maddeden (33,34,35,36,37. maddeler) oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut "Mesleğe yönelme" alt boyutu olarak; ikinci alt boyut "Öğretim becerileri" alt boyutu olarak; üçüncü alt boyut "Okul gelişimi" alt boyutu olarak; dördüncü alt boyut ise "Alan bilgisi" alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Geçerlik çalışmaları ardından oluşan maddeler ve faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 5

Ölçeğin geneli ve faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
1. Faktör (Mesleğe yönelme)	,934
2. Faktör (Öğretim becerileri)	,920
3. Faktör (Okul gelişimi)	,905
4. Faktör (Alan bilgisi)	,875
Toplam	,970

Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach α =,97 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değerler 1. faktör (Mesleğe yönelme) için α =,93; 2. faktör için (Öğretim becerileri) α =,92; 3. faktör (Okul gelişimi) için α =,90 ve 4. faktör (Alan bilgisi) için α =,87 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bu değerler, ölçeğin psikometrik özellikleri bakımından kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir (Cortina, 1993).

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği

Geçerlik ve güvenilirlik

Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçek taslağı başta 40 madde olarak tasarlanmıştır. Katılımcılardan toplanan ölçek taslaklarının geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri ,96 bulunmuştur. Bartlett's

testi sonucu ise 18674,424 ($p<,001$) bulunmuştur. Tavşancıl'a (2010, s.50) göre bu değerler analiz için uygun görülmektedir.

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak yapılan ilk faktör analizinde, faktör sayısına herhangi bir sınır getirilmemiş ve eigen değeri 1,00 den büyük 5 faktör belirlenmiştir. Bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek değer ($>,30$) verdiği görülmüştür. Birden fazla faktörden 0,30'dan fazla yük alan maddelerde, yük farkının miktarına bakılmış, bu farkın %10'dan daha düşük olduğu maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu aşamada sırasıyla 1,2,3,11,16,22,23,33 ve 34 numaralı maddeler ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır. İkinci yapılan işlemde bu sefer 10 ve 35 numaralı maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Son durumda özdeğeri 1'den büyük 5 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0,40; en yüksek madde yük değerinin 0,74) olduğu görülmüştür. Ayrıca birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmadığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde çok yüksek varyans oranlarına ulaşmak mümkün olmamakta, %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Son durumda mevcut ölçeğin toplam varyansının tespit edilen 5 faktör ile %60,540 düzeyinde açıklandığı görülmektedir. (1. Faktör %43,843; 2. Faktör %5,090, 3. Faktör %4,082, 4. Faktör %3,878, 5. Faktör %3,647) 29 madde ve 5 faktörden oluşan ölçekte birinci faktör 9 maddeden (17,18,19,20,21,24,25,26,27. maddeler); ikinci faktör 6 maddeden (4,5,6,7,8,9. maddeler); üçüncü faktör 5 maddeden (28,29,30,31,32. maddeler); dördüncü faktör 5 maddeden (34,37,38,39,40. maddeler) beşinci faktör 4 maddeden (12,13,14,15. maddeler) oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut "Öğretim becerileri" alt boyutu olarak; ikinci alt boyut "Mesleğe yönelme" alt boyutu olarak; üçüncü alt boyut "Okul gelişimi" alt boyutu olarak; dördüncü alt boyut "Alan bilgisi" alt boyutu olarak, beşinci altboyut "Öğrenci odaklılık" olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Geçerlik çalışmaları ardından oluşan maddeler ve faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 6

Ölçeğin geneli ve faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
1. Faktör (Öğretim becerileri)	,902
2. Faktör (Mesleğe yönelme)	,845
3. Faktör (Okul gelişimi)	,847
4. Faktör (Alan bilgisi)	,826
5. Faktör (Öğrenci odaklılık)	,837
Toplam	,954

Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach $\alpha=,95$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alt boyutların Cronbach Alpha değerleri ise şunlardır; 1. faktör (Öğretim becerileri) için ,90; 2. faktör (Mesleğe yönelme) için $\alpha=,84$; 3. faktör (Okul gelişimi) için $\alpha=,84$; 4. faktör (Alan bilgisi) için $\alpha=,82$; 5. faktör (Öğrenci odaklılık) için $\alpha=,83$. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu ortaya koymaktadır. Geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen değerler, ölçeğin psikometrik özellikleri bakımından kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir (Cortina, 1993).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Açık uçlu soru ve muhtemel cevapları detaylandırmaya yönelik alt sorular araştırmacılar tarafından tasarlanmış ve uzman görüşü alınarak, soruların veri toplama için kullanılabilceği teyit edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin yükseltilmesi için uzman görüşlerinin yanında, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliğinin sağlanabilmesi için veri sağlayan öğretmenlerden alıntılanan cümleler ilgili tema ve alt temalarda doğrudan aktarılmıştır. Güvenilirliğin sağlanabilmesi içinse katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri ayrıntılı olarak verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.291-295).

İşlem (Verilerin toplanması ve analizi)

Ölçekler İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakası farklı ilçelerinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlere elden dağıtılmış ve toplanmıştır. Ölçeği hemen teslim etmek isteyenlerden o gün içerisinde, daha sonra teslim etmek isteyenlerden ise bir ya da iki hafta sonra ölçekler teslim alınmıştır.

Görüşmeler yine İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakası farklı ilçelerinde bazı resmi ve özel okullarda görev yapan gönüllü öğretmenler ile yapılmıştır. Gönüllü öğretmenlerden önceden randevu alınmış ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak için uygun zamanlarda görüşme yapılması tercih edilmiştir. Görüşmelerin, soruların tasarlanma aşamasında ortalama 20 ile 40 dakika arasında süreceği tahmin edilmiş, gerçekte ise görüşmeler 15 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Öğretmenlerin rahat cevaplar verebilecekleri ve ses kaydının sağlıklı alınabildiği ortamlarda yüz yüze görüşmeler tamamlanmıştır.

Uygulanan ölçeklerin istatistik analizi ilgili bilgisayar yazılımı ile yapılmıştır. Betimsel ve vardamsal istatistikler yazılım yardımıyla yapıp, tablo ve grafiklerle bulgularda ifade edilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Nitel boyutta ise görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları yazıya dökülerek bilgisayar yazılımı yardımı ile içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi araştırmacılar tarafından yapılmış ve konulara ilişkin temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Nicel Bulgular

Tablo 7

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Sh _t
Mesleğe yönelme		3,82	,74	,03
Öğretim becerileri		3,83	,76	,03
Okul gelişimi	592	3,49	,86	,03
Alan bilgisi		3,99	,78	,03
Genel		3,57	,66	,02

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında tüm alt boyutların likert ölçeğin “Yeterli” düzeyine tekabül ettiği görülmektedir.

Tablo 8

*Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Mesleğe yönelme	Gazi Üni.	63	4,05	,71	G.Arası	4,57	3	1,52	2,8	,04
	Marmara Üni.	75	3,77	,72	G.İçi	112,1	206	,54		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	3,89	,70	Toplam	116,7	209			
	Sakarya Üni.	30	3,63	,85						
Öğretim becerileri	Gazi Üni.	63	4,01	,74	G.Arası	5,94	3	1,98	3,2	,02
	Marmara Üni.	75	3,78	,81	G.İçi	123,9	206	,60		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	3,97	,73	Toplam	129,9	209			
	Sakarya Üni.	30	3,51	,78						
Okul gelişimi	Gazi Üni.	63	3,73	,87	G.Arası	9,47	3	3,15	4,0	,00
	Marmara Üni.	75	3,34	,86	G.İçi	161,8	206	,78		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	3,62	,87	Toplam	171,3	209			
	Sakarya Üni.	30	3,16	,98						
Alan bilgisi	Gazi Üni.	63	4,20	,61	G.Arası	8,95	3	2,98	4,9	,00
	Marmara Üni.	75	3,83	,85	G.İçi	125,1	206	,60		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,21	,71	Toplam	134,0	209			
	Sakarya Üni.	30	3,72	,94						
Genel	Gazi Üni.	63	3,77	,63	G.Arası	5,56	3	1,85	4,0	,00
	Marmara Üni.	75	3,49	,68	G.İçi	94,1	206	,45		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	3,69	,64	Toplam	99,6	209			
	Sakarya Üni.	30	3,31	,77						

*Denek sayısı 30'dan az olan gruplar değerlendirmeye alınmamıştır.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar yönünde olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı Post-hoc analizleri yapılmıştır.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “Mesleğe yönelme” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Marmara Üni. mezunu öğretmen grubu arasında

Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “Öğretim becerileri” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine; Ondokuz Mayıs Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Ondokuz Mayıs Üni mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “Okul gelişimi” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine; Ondokuz Mayıs Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Ondokuz Mayıs Üni mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “Alan bilgisi” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnett T3 testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Marmara Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği “genel” puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnet T3 testi sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Sh _r
Öğretim becerileri		4,44	,56	,02
Mesleğe yönelme		4,56	,50	,02
Okul gelişimi	592	4,36	,60	,02
Alan bilgisi		4,60	,51	,02
Öğrenci odaklılık		4,63	,49	,02
Genel		4,50	,47	,01

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ölçeğin tüm alt boyutlarının ve genel puanlarının “Çok önemli” düzeyine tekabül eden değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Puan	Grup	N	\bar{X}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretim becerileri	Gazi Üni.	63	4,52	,47	G.Arası	,43	3	,144	,54	,65
	Marmara Üni.	75	4,42	,57	G.İçi	54,5	206	,265		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,50	,52	Toplam	55,0	209			
	Sakarya Üni.	30	4,49	,38						
Mesleğe yönelme	Gazi Üni.	63	4,58	,53	G.Arası	1,46	3	,48	2,00	,11
	Marmara Üni.	75	4,47	,55	G.İçi	50,0	206	,24		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,63	,40	Toplam	51,4	209			
	Sakarya Üni.	30	4,70	,31						
Okul gelişimi	Gazi Üni.	63	4,50	,52	G.Arası	,94	3	,31	,86	,45
	Marmara Üni.	75	4,33	,70	G.İçi	74,6	206	,36		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,44	,55	Toplam	75,5	209			
	Sakarya Üni.	30	4,43	,52						
Alan bilgisi	Gazi Üni.	63	4,72	,39	G.Arası	2,02	3	,69	2,79	,04
	Marmara Üni.	75	4,50	,61	G.İçi	51,2	206	,24		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,59	,49	Toplam	53,3	209			
	Sakarya Üni.	30	4,72	,36						
Öğrenci odaklılık	Gazi Üni.	63	4,71	,38	G.Arası	,22	3	,07	,37	,77
	Marmara Üni.	75	4,64	,48	G.İçi	41,2	206	,20		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,62	,47	Toplam	41,4	209			
	Sakarya Üni.	30	4,66	,41						
Genel	Gazi Üni.	63	4,58	,39	G.Arası	,69	3	,23	1,16	,32
	Marmara Üni.	75	4,45	,51	G.İçi	40,9	206	,19		
	Ondokuz Mayıs Üni.	42	4,54	,44	Toplam	41,6	209			
	Sakarya Üni.	30	4,58	,33						

*Denek sayısı 30'dan az olan gruplar değerlendirmeye alınmamıştır.

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre “Alan bilgisi” altboyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. “Alan bilgisi” alt boyutu puanlarının katılımcı öğretmenlerin mezun olduğu üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı Post-hoc (LSD) analizini sonuçlarına göre; Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile Marmara Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Gazi Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine; Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu puanları ile

Marmara Üni. mezunu öğretmen grubu arasında Sakarya Üni. mezunu öğretmen grubu puanları lehine istatistiksel olarak manidar fark tespit edilmiştir.

Tablo 11

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği ve Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği altboyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyan Spearman Korelasyon analizi sonuçları

	Öğretim becerileri		Mesleğe yönelme		Okul gelişimi		Alan Bilgisi		Öğrenci Odaklılık		Genel		
	N	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p		
Mesleğe yönelme		,251	,00	,250	,00	,276	,00	,242	,00	,227	,00	,291	,00
Öğretim becerileri		,319	,00	,231	,00	,238	,00	,251	,00	,211	,00	,302	,00
Okul gelişimi	592	,172	,00	,141	,00	,291	,00	,112	,00	,116	,00	,206	,00
Alan bilgisi		,267	,00	,262	,00	,267	,00	,289	,00	,247	,00	,308	,00
Genel		,281	,00	,244	,00	,295	,00	,245	,00	,221	,00	,306	,00

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yeterlikleri Kazandırma Durumları Ölçeği ve Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmenlik Sürecindeki Önemi Ölçeği altboyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyan Spearman Korelasyon analizi sonuçlarına göre tüm alt boyutlar arasında ve ölçeklerin genel puanları arasında pozitif yönlü zayıf ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yordayıcı-yordanan ilişkilerini ortaya koymak üzere regresyon analizlerinin yapılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 12

Öğretim becerileri altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeği altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,49	,124		28,15	,00
Mesleğe yönelme	,029	,057	,038	,513	,60
Öğretim becerileri	,246	,054	,331	4,52	,00
Okul gelişimi	-,096	,041	-,147	-2,34	,01
Alan bilgisi	,057	,049	,079	1,18	,23
R=,333	R ² =,111	F=18,336		p=,00	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının, öğretim becerileri altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öğretim becerileri altboyutu puanlarının toplam varyansının %11'lik bir kısmının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı saptanmıştır. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre öğretim becerileri ve okul gelişimi altboyutlarının öğretim becerileri altboyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu,

mesleğe yönelme ve alan bilgisi altboyutlarının ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13

Mesleğe yönelme altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeği altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,77	,113		33,452	,00
Mesleğe yönelme	,133	,052	,194	2,574	,01
Öğretim becerileri	,031	,049	,047	,636	,52
Okul gelişimi	-,09	,037	-,16	-2,6	,00
Alan bilgisi	,125	,044	,192	2,82	,00
$R=,293$	$R^2=,086$	$F=13,784$		$p=,00$	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize alınan eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının mesleğe yönelme altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Mesleğe yönelme altboyutu puanlarının toplam varyasyonun küçük bir kısmının (%10'dan az) eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre mesleğe yönelme, okul gelişimi ve alan bilgisi altboyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu, öğretim becerileri altboyutunun ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14

Okul gelişimi altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,44	,134		25,693	,00
Mesleğe yönelme	,081	,061	,100	1,329	,18
Öğretim becerileri	-,048	,059	-,061	-,828	,40
Okul gelişimi	,126	,044	,180	2,85	,00
Alan bilgisi	,091	,052	,117	1,73	,08
$R=,311$	$R^2=,097$	$F=15,699$		$p=,00$	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının okul gelişimi altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Okul gelişimi altboyutu puanlarının toplam varyasyonun %10'dan az bir kısmının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre okul gelişimi alt boyutlarının diğer ölçekteki aynı isimli altboyut

puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu, mesleğe yönelme, öğretim becerileri ve alan bilgisi alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 15

Alan bilgisi altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,75	,114		33,06	,00
Mesleğe yönelme	,105	,052	,151	2,02	,04
Öğretim becerileri	,075	,050	,111	1,51	,13
Okul gelişimi	-,155	,037	-,259	-4,14	,00
Alan bilgisi	,175	,044	,264	3,93	,00
$R=,334$	$R^2=,112$	$F=18,425$		$p=,00$	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının kişisel ve mesleki değerlere sahip olma altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Alan bilgisi altboyutu puanlarının toplam varyasının yaklaşık %11 gibi oran ile eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre mesleğe yönelme, okul gelişimi ve alan bilgisi altboyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu, öğretim becerileri altboyutunun ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 16

Öğrenci odaklılık altboyutu puanlarının eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3,93	,110		35,705	,00
Mesleğe yönelme	,120	,050	,181	2,39	,01
Öğretim becerileri	,029	,048	,045	,607	,54
Okul gelişimi	-,108	,036	-,190	-2,98	,00
Alan bilgisi	,128	,043	,203	2,96	,00
$R=,280$	$R^2=,079$	$F=12,528$		$p=,00$	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutlarının öğrenci odaklılık altboyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öğrenci odaklılık altboyutu puanlarının toplam varyasının %10'dan daha az düzeyde eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin altboyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre mesleğe yönelme, okul gelişimi ve alan bilgisi

altboyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu, öğretim becerileri altboyutunun ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17

Eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin toplam puanlarının öğretmen yeterliklerinin öğretmenlik sürecindeki önemi ölçeği toplam puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	SH	β	t	p
Sabit	3,730	,101		37,076	,00
Eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin toplam puanları	,216	,028	,306	7,813	,00
$R=,306$	$R^2=,094$	$F=61,041$		$p=,00$	

Bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeğinin toplam puanlarının öğretmen yeterliklerinin öğretmenlik sürecindeki önemi ölçeği toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öğretmen yeterliklerinin öğretmenlik sürecindeki önemi ölçeği puanları toplam varyasyonun %10'dan daha az düzeyde eğitim fakültelerinin öğretmen yeterlikleri kazandırma durumları ölçeği tarafından açıklandığı görülmektedir.

Tablo 18

Ölçeklerdeki ortak maddelerin karşılaştırılması

	İlgili yeterlik açısından eğitim fakültesinde alınan eğitimin düzeyi			Yeterliğin öğretmenlik sürecindeki önem düzeyi			Ortalama Farkları (%)
	\bar{X}	Sh _x	SS	\bar{X}	Sh _x	SS	
Bir öğretmen olarak Milli ve manevi değerleri benimsemek	4,04	,040	,970	4,65	,027	,652	13,2
Bir öğretmen olarak evrensel değerleri benimsemek	4,00	,037	,905	4,58	,026	,628	12,6
Öğretmen olarak çabalarımı gelişime dönük olarak sorgulamak	3,70	,041	1,00	4,51	,030	,724	18,0
Sürekli profesyonel gelişimi sağlamak için öğrenmeyi sürdürmek	3,78	,040	,973	4,57	,027	,666	17,3
Mesleki gelişmeleri takip etmek	3,67	,043	1,04	4,57	,029	,705	19,7
Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanımak	3,96	,039	,958	4,67	,024	,593	15,4
Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almak	3,97	,038	,925	4,67	,024	,592	14,9
Öğrencilere kendilerini değerli hissettirmek	3,85	,042	1,02	4,64	,025	,614	16,9
Etkili bir ders planı hazırlamak	3,85	,041	,990	4,47	,031	,756	13,9

Etkili öğretimi desteklemek üzere materyal hazırlamak	3,97	,041	,990	4,44	,032	,769	10,5
Öğretimin etkililiğini geliştirecek öğrenme ortamları oluşturmak	3,86	,040	,975	4,47	,028	,691	13,7
Öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğretim süreçlerini çeşitlendirmek	3,82	,039	,958	4,43	,029	,714	13,8
Dersin içeriğine uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanmak	3,90	,041	1,00	4,49	,032	,768	13,0
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını analiz etmek	3,85	,042	1,01	4,43	,031	,760	13,0
Öğrencilere sınavları ve sınav sonuçları ile ilgili geri bildirim vermek	3,89	,040	,974	4,50	,030	,741	13,5
Sınav analizlerinden hareketle öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirmek	3,78	,040	,969	4,41	,030	,741	14,5
Okul çevresinin olanaklarından yararlanarak okul gelişimine katkıda bulunmak	3,50	,043	1,04	4,25	,034	,820	17,6
Öğretim-öğrenme sürecini geliştirmek üzere velilerle işbirliğini sağlamak	3,46	,046	1,11	4,40	,032	,768	21,3
Okul gelişimini desteklemek için velilerle işbirliği içinde çalışmak	3,46	,045	1,08	4,39	,032	,777	21,2
Okulu kültürel bir merkez haline getirmek için çaba göstermek	3,46	,044	1,07	4,33	,032	,782	20,2
Velilerle ilişkilerde herkese eşit yaklaşmak	3,64	,046	1,10	4,47	,030	,721	18,6
Branşla ilgili eğitim programının geliştirilmesine yönelik katkıda bulunmak	3,84	,041	,994	4,42	,031	,761	13,1
Branşla ilgili konu ve kavramlara hakim almak	4,09	,039	,939	4,62	,028	,671	11,5

Geliştirilen her iki ölçekteki ortak maddelerin aritmetik ortalamaları genel olarak kıyaslandığında, yeterlik açısından eğitim fakültesinde alınan eğitimin “Yeterli” düzeyde, ilgili yeterliğin öğretmenlik sürecindeki öneminin ise “Çok önemli” düzeyde algılandığı görülmüştür. Tablodaki en sağ sütunda yer alan değerler eğitim fakültelerinin öğretmenlik mesleğinin gereklerine uygun bir eğitim verilmesi bakımından verdikleri eğitimin performansını hangi konularda ne ölçüde artırmaları gerektiğine işaret etmektedir. Buna göre örneğin öğretmenler, ‘Öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğretim süreçlerini çeşitlendirmek’ bakımından aldıkları eğitimi 3,82 düzeyinde değerlendirmekte buna mukabil bu davranışın meslekteki önemini 4,43 düzeyinde önemli görmektedir. Bu iki değer arasında yaklaşık %14’lük bir fark bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin eğitim fakültelerinin öğretim sürecini çeşitlendirme konusunda daha nitelikli bir eğitim vermesini beklediği sonucuna ulaşılabilir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin mesleklerini icra ederken iş gereklerine ilişkin temel gördükleri yeterlilikler ve bu yeterliliklere ilişkin üniversitede aldıkları eğitime ilişkin görüşleri incelenmektedir. Araştırmada verilerin düzenlenmesi ile elde edilen bulgular,

araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun şekilde oluşturulan başlıklar altında ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları eğitim fakültesinde eğitim almanın kazandırdıkları; katılımcı öğretmenlerin uygulamada en önemli gördükleri yeterlikler; eğitim fakültesinden alınan eğitimle öğretmenlik hayatı arasındaki uyum ve öneriler genel başlıkları altında incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri ifade edilirken parantez içinde konu ile ilgili kaç kişinin görüş bildirdiği belirtilmiştir. Bazı durumlarda katılımcılar konu ile ilgili birden fazla görüş bildirmişlerdir.

Eğitim Fakültesinde Eğitim Almanın Kazandırdıkları

Katılımcı öğretmenler, öğrenim gördükleri fakültelerin kendilerine kazandırdıklarını geniş bir çerçevede ele almışlardır. Katılımcılar eğitim fakültesinden eğitim almış olmanın kendilerine verilen eğitim gibi teorik eğitimin yetmeyeceği bir alanda yeterli uygulama imkanı (6/20); kaliteli bir eğitim (4/20); değerler eğitimi (3/20) ve rol model eğitimciler (1/20) sağladığını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler eğitim fakültesinde eğitim almış olmanın kendilerine alanları ile ilgili olarak yeterli uygulama imkânı sağladığını ifade etmiştir. Bu katılımcıların bazılarının eğitim aldığı fakültelerin uygulama okuluna sahip olması dikkat çekicidir. Ayrıca öğretim süreçleri içindeki uygulama imkânlarından memnun kaldığını ifade eden bazı katılımcılar da mevcuttur. Bu görüşler şu şekildedir:

“ben 4 yıl boyunca staj görme imkânına sahiptim. Yaptığımız çalışmaları proje okulumuzda mümkün olduğunca uygulamaya (çalıştım) ve orada bir takım derslere katılıyorduk. Orada mesleki olarak pratik kısmına burada biraz daha kurtardığımızı (düşünüyorum). Biz orada çocuklarla birebir iletişim kurma şansımız dolayısıyla biraz daha anlamlı oldu bizim için. Öğrencilerle biraz daha içli dışlı olmak bizim için faydalı oldu tabii.” K15

Bazı katılımcılar eğitim fakültesinde kaliteli bir eğitim aldığını ifade etmişlerdir. Aldıkları eğitimin sadece alanları ile sınırlı kalmadığını, değerler eğitimi açısından da iyi yetiştirildiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise rol model öğretim elemanlarından eğitim aldığını ifade etmiştir. Bu görüşler şu şekildedir:

“Pedagojik formasyon derslerinde daha çok materyal tasarımı gibi derslerde öğretmenlerimiz mümkün olduğu kadar materyal tasarlayıp okula gelmemizi istedi. O noktada biraz bizi zorladılar ve yanımızda oldular o noktada iyi diye düşünüyorum. Pedagoji aynı şekilde alan bilgisi teorik bilgi konusunda eğitimimiz iyiydi...” K15

Ayrıca bu katılımcılar eğitim fakültesinde eğitim almış olmalarının eğitimsel çabalarını sürdürmelerinde (3/20); gelişime açık olmalarında (2/20) ve şu an eğitimi planlama (2/20) becerilerinin iyi olmasında özellikle etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

“Hem eğitim fakültesinden dedim ya biraz önce Nilgün hoca hiçbir zaman bir öğretmen uç noktaya gelmez derdi. Hep sürekli kendinizin yenileyeceksiniz. Şimdi biz devlette çalışıyoruz, bizim toplum tarafından bir yüklenen yük var sırtını devlete daya, rahatsız. gerçekten doğru. Artık çalışmak zor diyorsun ki ben dersi anlatsam da anlatmasam da maaşımı alıyorum zaten

düşüncesi bu karakter ile de alakalı birazcık. eğitim fakültesinin Tabii ki katkısı olduğuna inanıyorum ama biraz da kişilikle alakalı olduğunu düşünüyorum.” K8

Katılımcı Öğretmenlerin Uygulamada En Önemli Gördükleri Yeterlikler

Katılımcı öğretmenler uygulamada en önemli gördükleri yeterlikleri; iletişim becerileri (7/20); sevgi (4/20); sabır (4/20); rol model olmak (2/20); iş ahlakı (2/20); alan uzmanlığı (2/20); öğretim becerileri (2/20); sürekli gelişim (2/20); farklılaştırılmış öğretim becerileri (1/20); dürüstlük (1/20); sınıf yönetimi (1/20) ve empati (1/20) olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin birçoğu uygulamadaki en önemli yeterliliğin iletişim becerileri olduğunu ifade etmiştir. İletişim becerilerinin eğitimin merkezinde olduğu, özellikle öğrenci ve velilerle ilişkilerde iletişimin hayati olduğu ifade edilmiştir. Buna ilişkin birkaç görüş şu şekildedir:

“İletişim çocuklarla iletişim kurabilmek... Yani eğer çocuklarla doğru kanaldan doğru iletişim kuramıyorsanız sizi sevmiyorlar. Sizi sevmemek de dersi sevmemek oluyor. Dersi sevmemek de eğitim hayatını bitiriyor, demeyelim de derste bakış açısını değiştiriyor çocuğun.” (K5).

Katılımcı öğretmenlerin birçoğu öğretmenlik mesleği için en önemli yeterliliği sevgi ve sabır olarak ifade etmiştir. Öğrencilerini ve yaptığı işi sevmeyen bir öğretmenin, mesleğinden başarılı olmasının mümkün olmayacağı ifade edilirken, eğitim sürecinde karşılaşılabilen sorunlarla başa çıkmak için ise sabır gerektiği ifade edilmiştir. Buna ilişkin birkaç görüş şu şekildedir:

“Her şeyden önce öğretmenin bu işi severek yapması gerekiyor. Tamam mesleğimizde ücretler her zaman yeterli olmuyor ne yazık ki. Ama bu işi ücretle değil sevgiyle yapılması gerekiyor. Sonuçta burada çocuk eğitiyoruz. Eğer bir birey de öğretmenlik yeterliliği nedir diye soracak olursanız; başta çocuk sevgisi. Çünkü bir iş sevmeden yapılıyorsa hiçbir işte başarılı olamazsınız. Yetiştirdiğiniz şey çocuk tamam burada öğretmenlik kutsaldır diye klasik geyiklere girmeyeceğim ama kutsal olsa da olmasa da insan hangi işi yapıyorsa sevmesi gerekiyor.” (K14)

Öğretmenlik hayatında başarılı olmak için birçok yeterliliğe en azından belirli düzeylerde sahip olmak önemlidir. Katılımcı öğretmenler rol model olmanın; iş ahlakı ile yapmanın; alanında uzman olmanın; öğretim becerileri; sınıf yönetimi ve farklılaştırılmış öğretim becerilerinde başarılı olmanın; empati yapabilmenin; dürüst olmanın ve sürekli gelişimi sürdürmenin bu açıdan çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

S“Tabii ki mesleki açıdan da daha çok okuyup öğrenmek ya da projelere katkı sağlamak amacıyla belki daha çok kendini geliştirebilirsin. O zaman da bizim de öğrenmemiz gerekiyor. Sürekli onlara bir şeyler öğretirken bir şeyler üretebilmek açısından...” K16

Eğitim Fakültesinden Alınan Eğitimle Öğretmenlik Hayatı Arasındaki Uyum

Katılımcı öğretmenler eğitim fakültesinde aldıkları eğitim ve bu eğitimin öğretmenlik hayatlarındaki yansımalarına ilişkin farklı görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcıların geneli eğitim fakültesinden aldığı eğitimden memnun olduğunu ifade etmektedir (16/20). Ancak genel olarak

alınan eğitimden memnun olunmasına rağmen, katılımcıların dile getirdiği birçok sorun da mevcuttur. Bu sorunların en başında ise eğitim fakültesinde verilen eğitimin teorik kalması ve uygulama imkanlarının yetersizliğidir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Staj için meslek lisesine gönderildiğimizde size ne kadar fırsat veriliyorsa olsun her şeyi deneyimleyemiyorsunuz sonuçta. Sınıf yönetiminin içerisinde birçok konu var ama belki haftada bir defa size gidip ders anlatma şansı veriliyor. Orada da kaçını deneyimleyebiliyorsunuz.” K11

Uygulama derslerindeki eksikliklere dikkat çeken görüşlere ek olarak, diğer derslerin yürütülmesi esnasında da öğretimin teorik kalabildiği ifade edilmiştir. Öğretmen yetiştirme misyonunu üstlenen bir fakültede öğretim elemanlarının, uygulamaları ile geleceğin öğretmenlerine liderlik etmesi ve rol model olması, daha iyi öğretmenler yetiştirmek için önemli bir adım olacaktır.

“Yani teorikte her şey güzel. Belki o şekilde yetiştirdiğimiz için çocukları da o şekilde yetiştiriyoruz. Nasıl ölçme değerlendirme yapılır? Mod ne medyan neB? unların hepsini teorik olarak biliyoruz. Ama uygulamaya geldiğinde mesela ben şunu hatırlamıyorum. Ya hocam bu sizin sınıfınız. Siz buraya sınav uygulayacaksınız. Konumuz şu bunu puanlayacaksınız. Biz de buna göre ölçme değerlendirme dersi altında bakacağız neleri yanlış yaptık. Böyle bir uygulama hatırlamıyorum.” K5

Buna ek olarak katılımcı öğretmenler eğitim fakültesinde aldıkları eğitimle ilgili bazı olumsuz durumlara dikkat çekmişlerdir. Bunlar; gereksiz dersler (7/20); değerler eğitimi konusunda sorunlar (3/20); alan uzmanlığına aşırı yoğunluk (2/20); öğrencisine vizyon kazandırma noktasındaki eksikliklerdir (1/20). Bunlara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“... anatomiye profesörler geldi. Tıp Fakültesinden insanlar geldi ve gerçekten ben kuzenimle kalyordum. Kuzenim doktor onun atlaslarından ders çalışıyordum. Ne gerek var? Çocuk kafasını vurdu. Ben çocuğa aa temporal kemiği kırıldı demiyorum mesela. Yani ben o an ilk yardım eğitimi alsam daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Çünkü her zaman devlet okuluna çalışmış olsaydık yanımızda hemşiremiz ya da doktorlarımız olmayacaktı. Dolayısıyla anatomi tamamen faydasız bir ders.” K16

Bazı öğretmenler ise alan uzmanlığı eğitiminin yoğunluğu ve derinliği noktasında herhangi bir sorun yaşamadığını ancak bu bilginin öğretim süreçlerinde öğrenciye nasıl aktarılacağına ilişkin bilginin kendilerine yeterince sunulmadığından dert yanmaktadır.

“Teorik eğitim verme konusunda bir şey söyleyemem ama bu davranış kazandırma; genel kültür verme yani öğrencisinin vizyonunu genişletecek bir fakülte değildi.” K6

Bazı katılımcılar ise eğitim fakültesinden aldıkları eğitimin kendi uzmanlıkları açısından çok faydalı olduğunu ifade etmiştir.

“(Alınan eğitimle ilgili konuşuluyor) Çok çok üzerine çıktığını düşünüyorum. bizim orada gördüklerimizle bunun alakası yok bunu söyleyebilirim. Alanımıza hakim olduk onu söyleyeyim. Ben öyle olması gerektiğini düşünüyorum şahsen. Daha üst düzey öğrenip öyle yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. O da vardı zaten avantaj gibi geliyor bana.” K6

Katılımcı öğretmenler eğitim aldıkları öğretim elemanları ile ilgili bazı sorunlar dile getirmişlerdir. Bu sorunlar: Öğretim elemanlarının tutumu (/20); öğretim elemanlarının yeterlilikleri (/20) ile ilgilidir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretim anlamında bizim burada güzel bir şekilde sunacağım materyalleriyle sunabileceğim bir eğitim verdi. Vermediği eğitimlerde oldu. Daha doğrusu öğretmenine bağlı. Baktığımızda bir tane hocamız vardı. Aslında çok güzel bir alandı. İlkokuma yazma dersi ile alakalı ve çocuk edebiyatı dersine girmişti bu beyefendi. İkisi de bomboş geçti. Kendisi yazdığı makaleleri okuyor ve buna yönelik sınavda sorular soruyor. Bana hiçbir artışı olmadı...” K12

Bazı katılımcılar kendilerine öğretmenlik hayatına hazırlamak üzere eğitim vermesi gereken öğretim elemanlarının, KPSS’yi öncelediğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise kendilerine sağlanan uygulama imkanları ile ilgili farklı sorunlar ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Son sınıfta okulda çalışan hocaların çoğu aynı zamanda KPSS kurslarında çalıştığı için öğretmen adaylarını genelde KPSS sorularına hazırlamak misyon edinmişti. O bana biraz saçma geliyordu. Onun dışında bizim okulun bu anlamda yetisi yüksekti.” K14

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı eğitim fakültesinden aldıkları eğitimin hazırlayıcı olduğu ve bu eğitimin öğretmen adaylarının hayata hazırlama açısından bir sınırının olduğu (7/20) ve bu durumun da normal olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Eğitime geçince evet bizi herşeye hazır donanımına sahip göndermediler. İşin içine girdiğinizde söylenenlerin dışında yapmanız gereken şeyler de oluyor. Kitaplara baktığımızda şöyle bir öğrenciniz varsa şöyle yapın; şöyle bir durum olursa şöyle yapın. Bunlar size söyleniyor ama her çocukta her şey aynı şekilde olmuyor.” K12

Katılımcı öğretmenler eğitim fakültesinde aldıkları eğitim ve bu eğitimin öğretmenlik hayatlarındaki uyumuna ilişkin farklı görüşleri burada ele aldık. Katılımcıların geneli eğitim fakültesinden aldığı eğitimden memnun olduğunu ifade etmektedir (16/20).

“Akademik anlamda bence yeterliydi. Alan derslerinde, pedagojik anlamdaki derslerde, ölçme değerlendirme, öğretim tasarlama gibi dersler bence yeterliydi. Zaten iş hayatına geçtiğimde dediğimde tecrübeyle de daha faydalı hale geliyor. Olumlu yani.” K13

Öneriler

Katılımcılar öğretmen adaylarının daha iyi bir eğitim almalarına imkan sağlamak üzere öğretmenlik deneyimlerinden hareketle eğitim fakültelerinde verilen eğitimin iyileştirilmesi için birçok öneride bulunmuşlardır.

Uygulamaya ilişkin öneriler

Öğretmenler eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin artırılması açısından birçok öneride bulunmuştur. Bunlar: daha uygulama ağırlıklı bir eğitim verilmesi (17/20); öğretim

elemanlarının uygulamadan kopmaması ve rol model olması (3/20); üniversite – MEB koordinasyonu (2/20); öğretimde uluslararası hareketlilik (1/20).

Katılımcıların neredeyse tamamı eğitim fakültesindeki verilen eğitimin daha fazla uygulama içermesini önermektedir. Eğitim süreçlerindeki uygulama imkânlarının artırılması için üniversitelerin kendi uygulama okullarına sahip olması, mevcut uygulama okulları sürecinin artırılması ve daha etkili işletilmesi, ders süreçlerinde farklı uygulamalar gerçekleştirilmesi ve uygulama imkânlarının çeşitlendirilmesi gibi farklı öneriler dile getirilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

S“Keşke olsa dediğim Keşke biz uygulama ders alsaydık 2. sınıfta falan bir görseydik nasıl bir şey onun üzerinden gitseydik Ben de 3 yıl boyunca okudum dersleri gittim geldim Sonra bir kere ders anlatım öğretmen oldum ve ilk yılında öğrencilerin karşısına çıktığımda o kadar heyecanlanmışım ki bunun sebebi tamamen çalışma alanından uzak bir şekilde kulenin tepesinde eğitim almak çok heyecanlanmışım Keşke öyle olsaydı ama aldığımız teorik dersler pratikte işe yaramıyor. iyiydi ama uygulama sürecinde yetersizdi.” K2

Katılımcıların bazıları öğretim elemanlarının uygulamadan koptuklarını ve okullarındaki işleyişten artık çok da haberdar olamayabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına daha iyi bir hazırlayıcı eğitim vermek için eğitim fakültesi öğretim elemanlarının okullardan kopmaması noktasında önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca öğretmenler öğretim elemanlarının sadece sözleri ile değil davranışları ile de örnek olmasının önemine dikkat çekmektedirler. Öğretim elemanlarının davranışları ile rol model olmasının eğitim fakültesi eğitiminde teorik ve pratik arasındaki farkın kapatılmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

S“Hocaların, okulu gerçekten bilseler ilkokulu liseyi oradaki hocalarla bağlantı içerisinde olsalar öğrenciler için daha yararlı olabilirler diye düşünüyorum.” K19

Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer önemli nokta ise MEB ve üniversiteler arasındaki koordinasyon eksikliğidir. Eğitim fakültesinden yetiştirilen öğretmen adayları eğitim-öğretim süreçlerinin farklı kademelerinde görev yapmaları hedeflenmektedir. Ancak öğretmen adaylarını hazırlayıcı eğitim süreçlerinde, ilgili eğitim-öğretim kademesi ile yetersiz bir etkileşime girmesi bu sürecin başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Nihayetinde şunu söyleyeceğim teorik anlamda yeterli pratik anlamda çok fazla boşluğu olan milli eğitimle üniversiteler arasında koordinasyonu zayıf olduğu bir eğitim alanı diyebilirim.” K18

Bir katılımcı ise lisans eğitimi esnasında daha fazla yurt dışı eğitim olanaklarından yararlanma imkanının olmasının faydalı olabileceğinden bahsetmektedir.

“Ben yabancı dil öğretmeniyim. Yabancı dil öğretmeni olduğum için yurt dışındaki olan anlaşmaların Erasmus vardı mesela bizim zamanımızda. Daha yaygın olmasını isterdim. Bizim de gidebilmemiz için imkanların tanınmasını isterdim. Böyle bir imkanımız vardı aslında. Bilgi vermedikleri için teşvik etmedikleri için kaçırmışım ben. Çok bilgilendirilmemiştik.” K20

Eğitim-Öğretim Süreçlerine İlişkin Öneriler

Katılımcılara şu an eğitim fakültesinde olsanız hangi konularda eğitim almak istersiniz ve şu an eğitim fakültesinde hangi konularda eğitimlerin verilmesi öğretmen adaylarının daha iyi hazırlanması için yararlı olur soruları yöneltildiğinde farklı cevaplar alınmıştır. Katılımcılar kendi deneyimlerinden hareketle eğitim fakültesinde eksik olduğunu veya artırılması gerektiğini düşündükleri bir takım derslerden bahsetmişlerdir. Bunlar drama (4/20); daha fazla pedagojik ders (4/20); psikoloji (3/20); diksiyon (2/20); iletişim (2/20); öğretim tasarımı (2/20); proje (2/20); materyal geliştirme (2/20); etik (1/20); mevzuat (1/20); farklılaştırılmış eğitim (1/20) ve teknolojidir (1/20). Buna ilişkin bir takım görüşler şu şekildedir:

S“mesela drama konusunda eğitim isterdim biz öyle bir ders almadık Mesela çocuk diyebileceğimiz bir grupla çalışıyoruz Ama drama eğitimi almadım Keşke drama eğitimi alsaydım da onlarla matematiği drama halinde öğrenseydik.” K2

Ayrıca bazı öğretmenler, öğretim elemanlarının rol model olarak, uygulamalı ve öğrencileri ile olumlu bir iletişim içerisinde (5/20) bu derslerin sunumunu gerçekleştirmelerinin önemine dikkat çekmişlerdir. Dahası derslerin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinin (3/20) en az bu derslerin müfredata eklenmesi kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar eğitim süreçlerinde maruz kaldıkları bazı örneklerle bu duruma dikkat çekmişlerdir:

“Çünkü biz eğitimciler olarak her zaman diyoruz ki uygulamaya geçsin çocuk yaparak yaşayarak öğrensin ama sen yaparak yaşayarak öğrensin derken çocuk öğretmenler yaparak yaşayarak öğretmiyorsun. bunu oku ezberle gel madde madde yazacaksın diyorsun. Bu da çok tutarlı olduğunu düşünmüyorum” K17

Bunlara ek olarak yeni yetişen neslin 21.yy yeterliklerine sahip olması, bağımsız bireyler olabilmesi ve düşünen, eleştiren ve farkındalığı yüksek öğrenciler olabilmesi için eleştirel düşünme ve tartışma gibi bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının eğitimleri esnasında sınıf içi uygulamalarda bunların kullanımı önem arz etmektedir. Bir katılımcının bu noktadaki isyanı manidardır.

“Ondan önceki eğitim tarafını etkiledi Ama bunu uygulamaya geçirirken aldığım bilgi ne kadar doğru ne kadar yanlış bunun tartışıldığı bir ortamda yetişemedim.” K17

Yapısal ve Politik Öneriler

Katılımcı öğretmenler genel olarak eğitim sisteminin başarısının artırılması için de bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar eğitim fakültesine öğrenci seçimi (6/20); eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının seçimi ve mesleki gelişimi ve işlerini layığı ile yerine getirmeleri (6/20) ve öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasında usta – çırak ilişkisi (mentorluk) (2/20) ile ilgilidir.

Bazı öğretmenler eğitim fakültelerine öğrencilerin seçiminde daha dikkatli olmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim fakültelerinin giriş puanlarının yükseltilmesi, kontenjanların azaltılması ve kişilik testlerinin uygulanması gibi bazı yaklaşımlarla eğitim fakültesi öğrenci profilinin

öğretmenlik mesleğine daha yakın insanlardan oluşması önerilmiştir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Bence sınavdan sonra mülakat yapılmalı bu fakülteler için mülakatla almalılar ve gerçekten bu mesleği yapmak isteyen insanların meslekte olması lazım ve kontenjanların düşürülmesi gerekiyor. Yani oraya giden bir meslek sahibi olurum garanti meslek değil bir amaç uğrunda orada olmalı.” K5

Katılımcılar, öğretmenlerin yetiştirilmesi sorumluluğunu omuzlarında taşıyan öğretim elemanlarının mesleğe seçimlerine ilişkin de bazı görüşler bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının seçiminde deneyime vurgu yapan bazı katılımcılar, daha önce öğretmenlik deneyiminin olmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca fakültede görev yapan öğretim elemanlarının, öğretmen yetiştirdikleri lise, ortaokul, ilkokul ve okul öncesi gibi farklı kademelerden çok uzak kalmaması gerektiği, bunların işleyişlerinden haberdar olmaları gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Buna ilişkin bir takım görüşler şu şekildedir:

“Eğitim fakülteleriyle ilgili olan ve saha çalışması olan öğretmenler gerçekten kulağımda kalan hala bir şey varsa onların anlattıklarıdır ve sizi idealist yapan da onların anlattığı şeyler oluyor. Onlar daha çok size ufuk katıyor. O yüzden daha çok öyle öğretmenler olmalı. Tamamen hatta onlara yönelik kişiler alınmalı, yetiştirilmeli eğitim fakülteleri için. “K1

Öğretim elemanları ile ilgili ifade edilen bir diğer durum ise mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, günü yakalamaları ve işlerini layığı ile yerine getirmeleridir. Farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan katılımcıların en fazla vurguladığı noktalardan birisi, fakülte eğitimlerindeki kalite farkında en etkili unsurun öğretim elemanı olduğudur. Bazı katılımcılar eğitim fakültesinde bazı derslerinin, hocalarının farklı tutumları nedeniyle boş ve gereksiz şekilde geçebildiğinden bahsetmektedir. Ancak boşa harcanan zaman, ülkemizin ve insanımızın ve özellikle yeni yetişecek nesillerimizin zararınadır.

“Bence gerçekten mesleğini seven hocalar yer almalı akademisyenler ders saatinden çalmamalı. Ders saatlerinde kendileri anlatmaları gerektiği gibi dolu dolu geçirmeli.” K20

“ama benim bir dersim vardı bu iletişimle ilgili saat sayısı da uzundu Hani belki de bu milli eğitimdeki öğretmenlerin geliştirilmesi ile ilgili bir şeyler çok sorgulanıyor yok işte hizmet içi eğitim alalım Şunu yapalım bunu yapalım performans değerlendirme yapalım öğretmen tabi tutulsun deniyor ama acaba bizi yetiştiren kısım ne kadar denetleniyor. Ben şu hocamdan memnun değildim. gelip aile hayatını anlatan insanlar vardı. Dolayısıyla Evet demin söylediğiniz gibi Tamam müfredat var ama içeriğini dolduramıyorsunuz.” K11

“Gerek teknolojinin gelişmesi gerek internetin yayılması günümüz çocukları bizden çok çok farklılar. Dolayısıyla ne yapmak gerekiyor. Sürekli güncellenmesi gerekiyor. Sosyal bilgilerde sürekli güncellemesi gerekiyor. O günkü öğrenciye baktığın bakış açısıyla bugünkü öğrenciye bakarsan problem yaşıyorsun.” K10

İki katılımcı ise eğitim öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve yeni yetişen öğretmenlerin deneyimden daha fazla beslenerek, geçmişten geleceğe daha fazla dersler çıkararak ilerlemesi için

çırak öğretmenlik uygulaması önermiştir. Bu konu günümüz literatüründe daha çok mentorluk uygulaması olarak ele alınmaktadır. Bu tarz bir uygulamanın eğitim süreçlerine ilişkin çeşitli kazanımlar sunduğu konu ile ilgili birçok çalışmada dile getirilmiştir. Konu ile ilgili bir görüş şu şekildedir:

“Bence şöyle olmalı nasıl eğitim fakültesi dört sene sınıf öğretmenliği dört sene birinci sınıfta birinci sınıfların yanında çırak öğretmen gibi haftanın bir günü gidilmeli. Birinci sınıfta. İkinci sınıfa gelindiğinde ikinci sınıflarla. Mutlaka her kademeyi görerek gitmeliyiz.” K1

Tartışma

Araştırmanın nicel bulgularına göre, eğitim fakültelerinde almış oldukları eğitimi değerlendiren öğretmenlerin mesleğe yönelme, öğretim becerileri kazandırma, okul gelişimi ve alan bilgisinin eğitimi hususlarında mezun oldukları fakülteyi yeterli buldukları söylenebilir. Bu sonucu destekler şekilde, öğretmen adaylarının da eğitim fakültesinde aldıkları eğitimi öğretmen yeterliklerini karşılamada büyük bir oranda yeterli algıladıkları Yalçın-İncik ve Akay'ın (2015, s.191-192) çalışmalarında görülmektedir. Seferoğlu'nun çalışmasında, (2005, s.715) öğretmen adayları, yeterlik öğelerinin çoğunda kendilerini “iyi” veya “mükemmel” olarak değerlendirmektedirler. Yeterlik alanların en az yarısında “zayıf” seçeneğinin katılımcılardan herhangi biri tarafından seçilmediği bulgulanmıştır. Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu'nun (2008, s.273) çalışmalarında ise stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarının incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe karşı yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğu yorumlanmıştır Ayrıca bu araştırma kapsamında nitel veri sağlayan öğretmenlerin bir bölümü, kaliteli bir eğitim aldığı ifade etmiştir. Nitel veri sağlayan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler mezun oldukları fakültede kendilerine kazandırılanları geniş bir çerçevede ele almış ve teorikten öte mesleğe yönelik pratik imkanından, değerler eğitiminden ve rol model eğitimcilerle sahip olma gibi avantajlardan da bahsetmişlerdir. Dolayısıyla görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğunun da ifade ettiği gibi öğretmenlerin aldıkları eğitimden memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Genel olarak alınan eğitimden memnun olunmasına rağmen, nitel veri sağlayan öğretmenlerin dile getirdiği birçok sorun da mevcuttur. Öğretmenlerin yarısından az bir bölümünün bazı dersleri gereksiz bulduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak bazı öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik hayatına hazırlamak üzere eğitim vermesi gereken öğretim elemanlarının, KPSS'yi öncelediğini ifade ederek, öğretim elemanları hakkında olumsuz değerlendirmelerde buldukları anlaşılmaktadır. Mevcut sorunlardan en belirgin olanının ise, eğitim fakültesinde verilen eğitimin teorik kalması ve teorisinin pratiğe aktarılmasındaki yetersizlikler olduğunu söylemek mümkündür. Yalçın-İncik ve Akay'ın (2015, s.191-192) aynı çalışmalarında öğretmen yeterliklerini karşılamada yaşanan en önemli sorunların uygulama eksikliği ile ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Pantić ve Wubbels (2010, s.694) mevcut öğretmen eğitimleri ve öğretmen yeterliliği ile ilgili çalışmalarda ifade edilen endişelerin birçoğunun, son yirmi yılda öğretmen eğitiminde birçok ülkede benzerlik göstermekte olduğuna işaret etmektedirler. Bu endişelerin bir kısmının, öğretmenler için gerekli teorik ve pratik bilgiler arasındaki denge sorunları ile ilgili olduğunun altını çizmişlerdir.

Öğretmenler problem olarak gördükleri durumlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmuş, eğitim fakültelerinde öğretim kalitesinin nasıl yükseltileceğiyle ilgili görüşler bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim süreçleri ve öğrenci seçimiyle ilgili hususlarda fikir sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Görüş bildiren öğretmenlerin neredeyse tamamı eğitim fakültesinde verilen eğitimin daha fazla uygulama, daha fazla pratik içermesini önermektedir. Eğitim süreçlerindeki uygulama imkanlarının artırılması için üniversitelerin kendi uygulama okullarına sahip olması, mevcut uygulama okulları sürecinin artırılması ve daha etkili işletilmesi, ders süreçlerinde farklı uygulamalar gerçekleştirilmesi ve uygulama imkanlarının çeşitlendirilmesi gibi öneriler dile getirilmiştir. Bilindiği gibi öğretmen adayları seçimlerinin nitelikli olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Nitelik ve düzey belirleme sınavlarından ziyade eleme ve sıralama usulüne göre yapılan merkezi sınavlar, uygun öğretmen adayları seçimine yardımcı olmamakta, öğretmen adaylarının gelecekteki iş performansını öngörmemektedir (Del Schalock, 1988, s.1). Bu araştırmaya nitel veri sağlayan bazı öğretmenler eğitim fakültelerine öğrencilerin seçiminde daha dikkatli olmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim fakültelerinin giriş puanlarının yükseltilmesi, kontenjanların azaltılması ve kişilik testlerinin uygulanması gibi bazı yaklaşımlarla eğitim fakültesi öğrenci profilinin öğretmenlik mesleğine daha yakın adaylardan oluşması önerilmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularında da ortaya çıktığı üzere öğretmen yeterliklerinin öğretmenlik mesleğinde çok önemli olduğu söylemek mümkündür. Veri toplama aracında öğretim becerileri, mesleğe yönelme, okul gelişimi, alan bilgisi ve öğrenci odaklılık olarak kategorilendirilen tüm yeterlik alanlarının meslekte oldukça büyük rol oynayan yeterlikler olduğuna işaret edildiği görülmektedir. Araştırmanın nitel bulgularında ise öğretmenlerin birçoğunun meslekteki en önemli yeterliliği iletişim becerileri olarak ifade ettiği, iletişim becerilerinin eğitimin merkezinde olduğu, özellikle öğrenci ve velilerle ilişkilerde iletişimin hayati olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Çapri ve Çelikaleli (2008, s.48) öğretmen adaylarının mezun oldukları fakülte değişkeninin öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları üzerinde büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın nicel bulgularında öğretmenlerin mezun oldukları üniversite ve fakülteleri öğretmen yeterliği kazandırma açısından manidar düzeyde farklı değerlendirdikleri görülmektedir. Nitel bulgularla ise bu farkın sebebini açıklayabilecek bir ipucuna ulaşılmıştır. Nitel veri sağlayarak görüş bildiren öğretmenler fakülte eğitimlerindeki kalite farkında en etkili unsurun öğretim elemanı olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenler, öğretim elemanları için yaptıkları değerlendirmelerde öğretim elemanının öğretmenlik tecrübesine sahip olmasının önemli olduğuna özellikle dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla öğretim elemanı niteliklerinin öğretmen yetiştirme hususunda önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

Yeterlikler anlamında öğretmenlerin aldıkları eğitimin, yeterliklerin meslekte pratik olarak uygulanmasına attettikleri önem üzerindeki etkileri incelendiğinde; korelasyon analizlerinde zayıf ilişkilere ve regresyon analizlerinde çok düşük oranlarda yordama düzeylerine rastlanmıştır. Yani bu durum öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimlerin, meslek hayatlarında söz konusu yeterlikleri önemseme düzeyleri üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Her ne kadar öğretmen yetiştirme programının kalitesinin artmasının öğretmenlerin yeterliklere yönelik bilgi, beceri, farkındalıklarının ve bunlar dolayısıyla yeterliklere attıkları önemi de artıracağı beklense de araştırmanın nicel bulguları aynı doğrultuda değildir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin pratikteki gerçekliği ile karşı karşıya kalmış öğretmenlerin, mesleğe yönelik aldıkları eğitim ile sınırlı düzeyde bağlantı kurabiliyor olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum aslında hangi fakültede eğitim alırlarsa alsınlar öğretmenlerin meslektaş etkileşimi gibi çeşitli vesilelerle birbirlerine benzemeye başladıklarının ve mesleki deneyim kazandıkça meslekte neyin önemli olduğuna dair ortak bir kanaate sahip olduklarının bir göstergesi olabilir.

Her üniversitenin eğitim fakültesi mezunlarına kazandırmak istediği yeterliklerde, üniversitenin birikimi ve öğretim üyelerinin bireysel olarak etkisi olsa da eğitim fakültelerinin yüksek bir kalite standardizasyonun olması, eğitimin girdi ve çıktılarının daha objektif bir şekilde görülmesini sağlaması açısından önem arz etmektedir. Mezun olunan üniversitelere göre kıyaslandığında, öğretmenlerin yeterliklere attıkları öneminin yalnızca bir altboyutta farklılaşmasına rağmen verilen eğitimin niteliğine yönelik görüşlerinin tüm altboyutlarda farklılaşması, görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim fakültelerinde teori ve pratik arasında yeterli bağlantı kurulmadığına işaret ederek daha çok uygulama yapılmasını önermesi, ölçeklerdeki ortak maddelerin karşılaştırılması yoluyla anlaşılan öğretmen eğitimi sürecini çeşitlendirme ve nitelik kazandırma beklentilerinin var oluşu, temelde öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin hem standartlar hem de nitelik yönünden öğretmenlik mesleği ile uyum içerisinde olmadığına bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Baki, A ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 42, 1-21.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: PegemA
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A., (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ahmet Aypay). Ankara: Anı.
- Cooper, J. M., Jones, H. L., & Weber, W. A. (1973). Specifying teacher competencies. *Journal of Teacher Education*, 24(1), 17-23.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98.
- Çapri, B., & Çelikalı, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 15, 33-53.
- Dede, Y. ve Demir, S.B. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri*. Ankara, Anı.
- Del Schalock, H. (1988). Teacher Selection: A Problem of Admission Criteria, Certification Criteria, or Prediction of Job Performance?. In *Teacher education evaluation* (pp. 1-22). Springer, Dordrecht.
- Ghfar, M. N., & Li, L.T.H. (2013). The Competent Teacher: A Survey Of Department Heads In Faculty Of Education. In *Seminar Majlis Dekan-Dekan Pendidikan (MEDC)*, s.1-7.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 136-147.

- Joseph, B. (2013). Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district, Kerala, PhD Dissertation, Andhra University, Visakhapatnam, Chapter 1 (p.17-52).
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi. 2. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 Nisan 2011 Antalya.
- Kösterelioğlu, İ., & Kösterelioğlu, M. A. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları, *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi* 2008, II, 257-275.
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.
- MEB, (2006). TEDP Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresine 30.12.17 tarihinde ulaşıldı.
- MEB, (2017). TEDP Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENTLYK_MESLEYI_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresine 30.12.17 tarihinde ulaşıldı.
- Naumescu, A. K. (2008). Science Teacher Competencies in a Knowledge Based Society. *Acta Didactica Napocensia*, 1(1), 25-31.
- NBPTS, (2016). National Board for Professional Teaching Standards, Exceptional Needs Standards, <http://www.nbpts.org/wp-content/uploads/ECYA-ENS.pdf> adresine 17.12.17 tarihinde ulaşılmıştır.
- Olson, C. O., & Wyett, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. *Education*, 120(4), 741-745.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education–Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.
- Peterson, B. R. (2016). The development of a disposition for reflective practice. In *Dispositions in teacher education: a global perspective*. Springer.
- Salema, M. H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes. *JSS- Journal of Social Science Education*, 4(3), 39-49.
- Seferoğlu, S. S. (2005). A study on teaching competencies of teacher candidates. Proceedings of International Conference on Education (ICE 2005), 709-716. National University of Singapore, Singapore.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Spector, J. M., & De la Teja, I. (2001). Competencies for Online Teaching. ERIC Digest.
- Strauss, R. P., & Sawyer, E. A. (1986). Some new evidence on teacher and student competencies. *Economics of Education Review*, 5(1), 41-48.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TED, (2009). Öğretmen Yeterlikleri, Adım Okan Matbaacılık: Ankara.
- TED, (2009). Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor, Adım Okan Matbaacılık: Ankara.
- Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online journal of distance learning administration*, 10(1), 1-36.
- Westera, W. (2001) Competences in education: A confusion of tongues, *Journal of Curriculum Studies*, 33:1, 75-88.
- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about parents in Education*, 7(2), 91-99.

- Witfelt, C. (2000). Educational multimedia and teachers' needs for new competencies: A study of compulsory school teachers' needs for competence to use educational multimedia. *Educational Media International*, 37(4), 235-241.
- Yalçın İncik, E., & Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 179-197.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Hesapverebilirlik Bağlamında MEBİM 147 Hakkında Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri

Opinions of Education Directors About MEBİM (Ministry of National Education, Center of Communication) 147 Within the Context of Accountability

Metin IŞIK*
İsa BAHAT**

Öz

İnsanın kendi potansiyelini keşfetme ve yüceltme gayretiyle kendini var ettiği her türlü olgu, durum ve süreçler olarak eğitim her zaman iyi bir denetim mekanizmasına ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda eğitim ve okul liderliğinin okul toplumuna karşı hesap verebilirlikleri büyük önem arz etmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı bilgi iletişim teknolojileri ile hesap verebilirliğin sağlanması, yaşanan durum ve sorunların etkin ve hızlı bir biçimde çözüme kavuşturulması amacıyla Bilgi İletişim Merkezini kurarak, eğitim ve öğretim başta olmak üzere Bakanlığın sunduğu tüm hizmetlerle ilgili bilgi alınabilmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı MEBİM uygulaması ile ortaya çıkan durum ve sonuçların eğitim kurumları yöneticileri gözüyle değerlendirilmesini sağlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Beylikdüzü ilçesindeki farklı tür ve düzey okullarda görev yapan 20 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Eğitim yöneticilerinin MEBİM ile ilgili görüşleri 2 tema altında gruplandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre; yöneticileri 'süreç' teması ile uygulama, bildirimler, kullanıcılar ve değerlendirme; 'yansımalar' teması ile algı, bireysel ve meslek alt temaları yüksek düzeyde benimsenen temalar olarak görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin MEBİM ile ilgili algılarının işleyiş süreci, uygulayıcılar, uygulamalar, bireysel ve sosyal etkileri ile değerlendirmelerine bağlı olarak değiştiği ve genel algılarının olumsuz yönde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hesapverebilirlik, Eğitim yöneticisi, MEBİM 147

* Dr., MEB, Beşir Balcıoğlu Anadolu Lisesi, E-posta: metinziya09@hotmail.com,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0890-6267>

** Öğr. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Yönetim Bilişim Sistemleri, E-posta: isabahat@ahievran.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5600-2449>

Abstract

Education, as any kind of facts, situations and processes in which a person finds himself with the effort of discovering and exalting his potential always needs a good control mechanism. In this context it is of high importance for education leaders to be accountable to the school community. As a matter of fact the Ministry of National Education created information and communication centre by means of information and communication technologies to ensure accountability, effective problem-solving and prompt response for the problems encountered, which may facilitate obtaining information regarding all the services provided by the Ministry such as education. The aim of this study is to enable school managers to assess the existing situation and challenges which emerge during the implementation of MEBİM. In this sense a group of twenty education managers performing at different level of schools in Beylikdüzü, İSTANBUL were involved in the research. The thoughts of the participants have been grouped under two themes as 'process' and 'reflections'. Based on research findings; it is observed that sub-themes application, notifications, users and assessment under the heading of the "process" theme; perception, individual and profession sub-themes along with the main theme "reflections" are highly adopted themes by the training directors. It was determined that the perception of training directors with respect to 'MEBİM', i.e., Communication Centre of Ministry of National Education, vary based on operational process, operators, applications, individual and social impacts as well as evaluations and that their overall perception is negative.

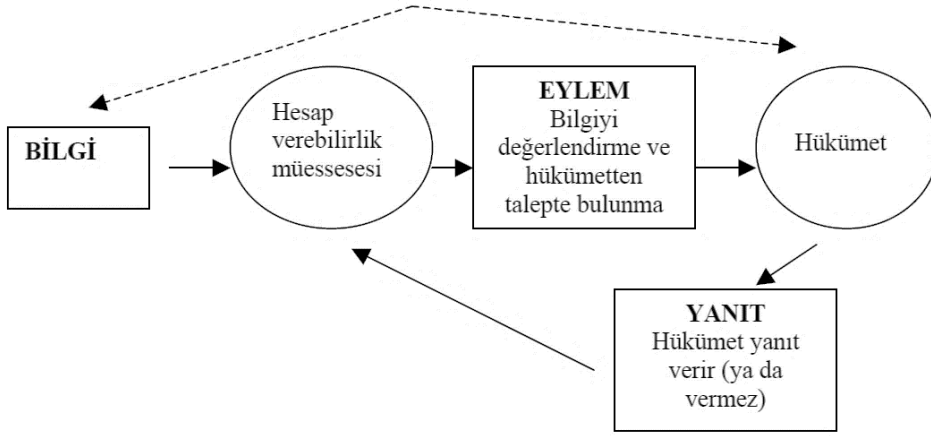
Keywords: Accountability, Education administrator, MEBİM 147

Giriş

Türk eğitim sistemi öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak, eğitim politikalarının öğrenci üzerindeki etkisini görmek, eğitim sistemini daha işlevsel hale getirebilmek, eğitim kalitesini yükseltmek için PISA gibi uluslararası sınavlara katılmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Eğitim kurumları ve paydaşlarından beklentilerin karşılanma düzeyinin ölçülmesi hesap verebilirlik üzerinden gerçekleştirilmektedir. Hesap verebilirliğe eğitim alanında sistem yaklaşımı açısından ölçme ve değerlendirme süreci karşılık gelmektedir (Öntaş ve Atmaca, 2016). Eğitim sisteminin en önemli aracı olan okulun etkili olması ise öğretmenlerin bekleneni verebilmesi, hizmet süresince geliştirilmesi ve yenilenmesi ile mümkündür (MEB, 2010). Yeni eğitim anlayışı içinde okuldan artan beklentileri karşılamada ne oranda başarılı olduğunun sorgulanmasıyla birlikte hesap verebilirlik gündeme gelmiştir. Eğitim sisteminin denetlenerek eğitsel amaçlara ulaşmasını sağlamak, hesap verebilirlik bağlamında eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğini arttırmak, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini üst seviyeye taşımak için kurulan MEBİM hattının işleyişi eğitim sisteminin ana unsurlarından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini etkilemektedir. Hopkins (2007)'e göre hesap verebilirliğin öğrenme iklimi yaratma, öğrenci öğrenme fırsatlarını geliştirme ve öğrenci merkezli öğretim sistemi ve bunun sonucunda da toplumun güvenini kazanma gibi amaçları vardır. Okuldan beklentiler arasında güvenli ve düzenli bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını geliştirme ve öğrenci merkezli bir öğretim sistemi kurma bulunmaktadır (Smith, 2008). Bu nedenle hesap verebilirlik daha çok bir denetleme mekanizması olarak işlev görmektedir. Yeni kamu yönetiminin benimsediği yerinden ve şeffaf yönetim, vatandaş ve hizmet odaklı, sorgulamaya açık ve hesap verebilir bir

sisteme geçişin etkisi tüm kurumları derinden etkilemiştir (Kurt ve Yaşar Uğurlu, 2007). Kantos ve Balcı (2011)'ya göre bu değişim, örgütlerin bakış açısını etkilemiş ve insan hayatında var olan sorumluluk ve hesap verebilirliği örgüt olmanın zorunluluğu haline dönüştürmüştür.

Okullar eğitim örgütleri olarak öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, öğretim programlarının geliştirilmesi, karar ve uygulamaların bilgilendirilmesinde hesap verebilirliği sağlaması beklenmektedir. Şeffaflık, eşitlik, yanıt verebilirlik, sorumluluk, sağlayıcılık ve dürüstlük gibi kavramlarla yakından ilişkili hesap verebilirliğin, eğitim sisteminde genel olarak kurallara uyma, profesyonel normlara bağlılık ve elde edilen sonuçlar olmak üzere üç önemli sistemi bulunmaktadır (Güçlü ve Kılınç, 2011).



Şekil 1. Hesap verebilirlik döngüsü (Kaynak: Samsun, N. 2003: 24)

Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi amacına hizmet eden hesap verebilirlik ortaya çıkan başarı veya başarısızlıklarla ilgili sorumluluğun üstlenilmesini gerektirir (Sato ve Rabinowitz 2010). Hesap verebilirlik, kalite ve yönetim gibi neo-liberal ideolojinin kavramsallaştırdığı bir zeminde etkililik üzerine temellenmiştir (Ömür, 2016). Mebim merkezi yönetimi temsil eden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetsel karar ve uygulamaları hesap verebilirlik bağlamında değerlendirmeyi hedeflemektedir. MEBİM iletişim hattının mevcut durumu öğretmenlerin hizmetine, gelişimine ve eğitim-öğretim uygulamalarına olumlu yansımamakta ve eğitimde hesap verebilirlik; şeffaflık, sağlayıcılık ve sorgulayıcılık boyutlarında katkısına eleştiri getirmektedir.

Hesap verebilirlik bağlamında okullardan, eğitim hizmetinden yararlananların eşit eğitim alma hakları (Berberoğlu, 2011); okul yöneticilerinden ise hem okulun kaynaklarını üst düzey verimlilikle kullanmaları hem de okul başarısını arttırmaları (Cooley ve Shen, 2003) beklenmektedir. Günümüzde denetleme araçlarının çeşitlendiği, teknolojinin etkisiyle birlikte alternatif araçların geliştirildiği ve uygulamaya koyulduğu görülmektedir. Bu uygulamalardan

birisi de e-devlet uygulamalarıdır. e-Devlet uygulamaları devlet tarafından kişi ve kurumlara yönelik bilgi alışverişinde ve işlemlerde verimlilik, etkinlik, şeffaflık ve hesap verebilirlik ile denetim sağlamak ve halkı bilgiye erişim ve kullanım yoluyla yetkilendirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıdır (Center of Democracy and Technology, 2001).

Eğitimde okulların hedeflerini gerçekleştirmelerinde üst yönetimlerin uyguladığı süreçleri (Leithwood ve Earl, 2000) kapsayan hesap verebilirlik ile ilgili değişen eğitim sistemi ve yönetimine bağlı olarak Erdağ (2013), eğitimde bürokratik, piyasa ve profesyonel hesap verebilirlik modellerini ele almıştır. Bürokratik hesap verebilirlik, vatandaşların istek ve ihtiyaçlarını okul gibi kamu kurumlarının belirli kurallar çerçevesinde yasal süreç içinde karşılanmasıdır (Bovens, 2010). Bu modelde okul yönetimleri üst yönetimlere karşı hesap verebilirken, öğrenci başarısı üzerinden gelişim hedeflenmektedir. Mebim veli ve diğer paydaşların istek ve ihtiyaçlarına yasal çerçevede cevap vererek, öğrenci başarısı ve okul gelişimine katkı sağlayabilecek bir uygulamadır. Yasal sürecin işleyişi açısından Mebim hattı bürokratik hesap verebilir bir sistem kabul edilebilir. Çünkü başvuruların işleyişine yönelik süreç, yasal mevzuata uygun yürütülmektedir.

Literatürde Sorumluluk, standartlar, saydamlık, sağlayıcılık ve sorgulayıcılık ögelerinden oluşan 5-S Hesap Verebilirlik Modeli bütüncül bir yaklaşım sağlar (Bülbül ve Demirbolat, 2014). Ancak hesap verebilirlik, tarafların takdir yetkisi kısıtlarken sorumluluk, bu yetkiyi serbest bıraktırır. Hesap verebilirlik, otoritenin bakış açısını yansıtırken, sorumluluk ve bağımsız iş yapabilmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde bilgi teknolojileri ve kamunun bilgi edinme hakkı talepleri, örgütlerin veya kişilerin eylemlerini daha açık hale getirerek saydamlığın tanımını farklılaştırmıştır (Oliver, 2004; akt. Bülbül, 2011). Sağlayıcılık, başvuruda bulunulabilecek mekanizmalara erişimi ve yaygınlığı sağlaması açısından önem arz eder. Ayrıca hesap verebilirliğin oluşumunda başvuruların değerlendirmeye alınmasını sağlar (Acar, 2002). MEBİM hattının işlevlerinin okul paydaşlarının sorumlulukları açısından hesap verebilirliğin her boyutunda değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir. Sağlayıcılık boyutunda hesap verebilirlik, MEBİM başvurularının uzman kişiler tarafından doğru değerlendirilmesidir. Hesap verebilirliğin sağlama boyutunda vatandaşların herhangi bir kaygı taşımadan kişi ve kurumlar hakkında şikayetlerinin değerlendirmeye alınması beklendiği gibi MEBİM hattı bildirimlerinin çoğunluğu da veli şikayetleri olarak görülmektedir. Oysa Milli Eğitim Bakanlığı Mebim hattını kurarken vatandaşların her türlü dilek ve şikayetlerine hızlı ve doğru çözüm aramayı amaçlamıştır. Sağlama mekanizmasının eğitim sitemindeki işleyişinin verimliliği ve etkililiğiyle ilgili olarak halkın yeterince bilgi sahibi olmadığı söylenebilir (Bülbül, 2011). Hesap verebilirliğin sorgulayıcılık boyutunda kurum yöneticisi, öğretmen gibi atanmış kişilerin her türlü karar ve uygulamaları ile sonuçlarına ilişkin herkesin sorgulama istek, kapasite ve becerisi esastır (Acar, 2002: 236). Ancak okul uygulamaları ile ilgili sorgulama boyutu, Mebim hattı üzerinden bildirimde bulunanların kapasite ve becerilerine göre farklılaşacaktır. Kullanıcıların kapasitesi, yeterli düzeyleri bildirimlerin niteliğini ve Mebim hattının işlevini de etkilemektedir. Ayrıca günümüz toplumunda okulların eğitimdeki rolünün daha iyi anlaşılabilmesi için hesap verebilirlik olgusunun derinlemesine araştırılması zorunlu hale gelmiştir. Uygulamada ortaya

çıkan durum ve sonuçların eğitim kurumları yöneticileri gözüyle değerlendirilmesi amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

Eğitim sisteminin denetimine yönelik geliştirilen alternatif araçların hesap verebilirlik; sorumluluklar, şeffaflık, sağlama ve sorgulayıcılık açısından amaçlanan hedeflere ulaşması açısından MEBİM'in bir denetim aracı yönüyle değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışma ile amaç Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi MEBİM (ALO 147)'nin eğitim yöneticileri tarafından nasıl değerlendirildiğini ve eğitim-öğretim ortamlarına nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. MEB iletişim hattının kullanımı konusunda farklı algılamalar olduğu ve özellikle öğretmenlerin ilgili iletişim hattını, öğretmen 'şikâyet hattı' olarak isimlendirdikleri bilgisinden hareketle bu araştırma doğmuştur. Bu yüzden araştırmanın amacı, MEBİM hattının kullanımının eğitim yöneticileri tarafından nasıl değerlendirildiğini ve eğitim-öğretim ortamlarına nasıl yansıdığını hesap verebilirlik bağlamında değerlendirmektir.

Yöntem

Bu araştırma, okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığının MEBİM (ALO 147) hattı uygulamasını eğitimde hesap verebilirlik bağlamında nasıl değerlendiklerini çözümlemek için fenomenolojik (olgubilim) desende yürütülmüş bir çalışmadır. Fenomenolojik araştırmalar, bir kavramın veya bir olgunun, bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve anlamlandırıldığını ortaya çıkarmak amacıyla (Creswell, 2007) yapılır.

Araştırma kapsamında öncelikle eğitim yöneticilerinin MEBİM (ALO 147) hattı uygulamasını nasıl tanımladıkları ortaya çıkarılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında ise bu kavrayışa bağlı olarak MEBİM (ALO 147) hattının uygulamalarına ve eğitim-öğretim ortamına yansımalarının neler olduğuna dair görüşlerine başvurulmuştur. Böylece MEBİM (ALO 147) hattının uygulamaya etkisi ile hattın kullanımının devam edip etmemesine dair değerlendirmeleri açığa çıkarılarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemi derinlemesine bilgi edinme amacına yönelik yapılıdır. Dolayısıyla araştırma amacına en uygun bilgiyi sağlayacak amaçlı örnekleme tekniği, nitel çalışmalar için daha uygundur. Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda örnekleme seçiminin amaçlı olarak belirlenmesi, metodolojik gerekliliklerden çok araştırma amacından kaynaklanmaktadır ve amaçlı örnekleme tekniği araştırmacıya araştırmanın amacına uygun katılımcıları seçebilme imkanı tanımaktadır (Creswell, 2007).

Çalışmanın nitel veri toplama sürecinde amaçlı örnekleme olarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Sherman ve Webb, 2005). Çalışma grubu İstanbul ili Beylikdüzü ilçesindeki farklı tür ve düzey okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcılara çalışmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgi verilmiş, kabul etmeleri sonrasında görüşmelere başlanmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1
Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgileri

Görüşmeci	Cinsiyet	Branş	Görev	Okul	Yöneticilik Kıdemi	Öğretmenlik Kıdemi	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
G 1	E	Türk Dili	Md.	Lise	11	7	732	46
G 2	E	Bilişim T.	Md. Yrd	Hem	4	10	1500	40
G 3	E	İngilizce	Md.	Ortaokul	10	17	1290	66
G 4	E	Sınıf Öğrt.	Md.	İlkokul	33	3	780	33
G 5	E	Türk Dili	Md.	İlçe MEM	8	7		
G 6	E	Sınıf Öğrt.	Md.	İlkokul	4	12	1040	44
G 7	E	Sınıf Öğrt.	Md.	İlkokul	11	7	950	33
G 8	E	Türk Dili	Md. Yrd	Lise	12	10	907	53
G 9	E	Sınıf Öğrt.	Md. Yrd	İlkokul	4	12	1040	44
G 10	K	Türk Dili	Md.	Ortaokul	15	3	810	33
G 11	E	DKAB	Md.	İlkokul	25	10	1200	53
G 12	E	Sınıf Öğrt.	Md.	İlkokul	13	2	731	26
G 13	K	Sınıf Öğrt	Md. Yrd	HEM	11	7	1500	40
G 14	K	İngilizce	Md. Yrd	HEM	2	18	1500	40
G 15	E	Coğrafya	Md.	Lise	18	2	1287	85
G 16	E	DKAB	Md.	Lise	12	13	907	53
G 17	E	Rehberlik	Md.	RAM	12	6	-	13
G 18	E	Bilişim T.	Md.	Lise	4	11	761	49
G 19	K	Türk Dili	Md.	Lise	14	7	1000	76
G 20	E	Matematik	Md.	İHL	12	13	700	60

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce alanyazın taranmış, uzman görüşüne başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam, 2013). Yüz yüze görüşmelerde yöneticilerin sorulara verdikleri yanıtlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcı okul yöneticilerine “MEBİM, işleyişi ve bildirimler hakkındaki görüşleri” ve “eğitim yöneticilerinin gelişimine, okul iklimine, okula ve eğitim öğretim ortamına, öğrenci-öğretmen-veli ilişkileri üzerine etkileri nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Görüşme sürecinde 20 okul yöneticisi soruları yanıtlamış ve katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlarda sınırlama yapılmamıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Nitel

çalışmalarda veri analizi verilerin kodlanması, elde edilen kodların bir araya getirilerek temalara ulaşılması şeklinde gerçekleştirilir (Creswell, 2007). Ortaya çıkan kodlar ve bu kodlar arasındaki ilişkiler, verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada temel taşlar olma özelliğine sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar benzer özellikleri göz önüne alınarak oluşturulan temalar altında toplanarak aralarındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Geçerliği güçlendirmek amacıyla ayrıntılı betimleme yapılmış, bulgular yorumlanırken katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılanmıştır. Ayrıntılı betimleme ile içerik hakkında yeterli bilginin verilmesi, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılması amaçlanmıştır (Guba ve Lincoln, 1982). Katılımcılara yorumların ve sonuçların doğruluğunu sormak amacıyla çalışma bulguları iletilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen ikinci görüşme ile sonuçların doğruluğu ve bütünlüğü aynı zamanda da gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğu kontrol ettirilmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2013) katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini ve iç geçerliğini artırmak amacıyla üçgenleme yöntemlerinden araştırmacı ve yöntem üçgenleme yöntemi kullanılmış (Yıldırım, 2010), verilerin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacı yer almıştır. Aynı zamanda MEB tarafından yayımlanan istatistikî bilgiler incelenmiştir.

Bulgular

Çalışma bulguları araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiştir. Araştırmada eğitim yöneticilerinin MEBİM iletişim merkezinin yöneticiler ve öğretmenlere yönelik kullanım alanları ile veli ve öğrencilerin bu hattı ne amaçlarla kullandıklarına yönelik görüş ve düşünceleri kullanılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar “Süreç” ve “Yansımalar” ismiyle temaları oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre; yöneticileri ‘süreç’ teması ile uygulama, bildirimler, kullanıcılar ve değerlendirme, ‘yansımalar’ teması ile algı, birey ve meslek alt temaları yüksek düzeyde benimsenen temalar olarak görülmektedir. Temalar ayrılarak tablolaştırılmış, temaları en belirgin şekilde ortaya çıkardıkları düşünülen katılımcı görüşleri doğrudan aktarma ile verilmiş, alanyazında yer alan bilgiler araştırma bulguları ile ilişkilendirilmiştir.

Tema 1: ‘Süreç’

Görüşmecilerin anlatıları incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin, hesap verebilirlik bağlamında MEBİM (ALO 147) hattının kuruluş amacına hizmet etmediği, yetkin kişiler tarafından yönetilmediği ve yanlış kullanıldığına vurgu yaptıkları görülmüştür.

“Kişiler tamamen bu hattı şikayet hattı olarak biliyor, sırf bu amaçla kullanıyor ve insanlar bu konuda etkin, yetkin değiller” (G4).

“Hattın işleyişini kesinlikle uygun bulmuyorum. Ne kadar bakanlık dese de bu bir danışma hattı, bana göre danışma hattından çok artık şikayet hattı olarak kullanılıyor” (G7).

1. Alt tema Uygulama: Bir süreç olarak MEBİM’in kullanımı ve işleyişi değerlendirildiğinde, bilgi edinme amaçlı bir sistem ve çağrı merkezi olarak benimsendiği ancak eğitim yöneticilerinin MEBİM’in kuruluş amacını doğru algılamasına rağmen uygulamada hattın kullanımı, kullanıcıları, bildirimlerin içeriği, değerlendirme ve denetleme gibi farklı açılardan eleştirdiklerine yordanabilir.

“Kullanımının çok yanlış olduğunu düşünüyorum”(G3).

“İyi bir sonuç almak için düşünülmüş bir şeyi ... toplumun hizmetine sunduğunuzda toplumun kullanım amacı önemli, biz milli eğitim olarak kullanım amacını topluma anlatamadık ...” (G4).

Bilgi ve danışma amacıyla kurulan MEBİM hattının işleyişinde Bilgi İletişim Merkezinde görevli personelin eğitim alanına, mevzuata hakim ve uzman olmasının yaşanan yanlışlıkları azaltacağına vurgu yapılmaktadır.

“Yetkin insanların MEBİM 147 çağrı merkezinde görevlendirilmesi gereklidir. Alana hakim olmalılar...sorumluluk alanları belirlenmiş ve uzman kişiler bu çağrılarını değerlendirmeli ve yanıtlandırmalıdır” (G4).

“MEBİM üzerinden iletilen bildirimlerin kesinlikle uzman kişiler tarafından değerlendirilmesini, tüm bildirimlerin ... yasaya, mevzuata, yönetmelik ya da yönergeye uyup uymadığının gözden geçirildikten sonra bizlere iletilmesini istiyorum” (G18).

MEBİM özellikleri açısından bilişim sistemleri üzerinden eğitim alanında bilgi sahibi olmak isteyen veli, öğrenci, öğretmen ve diğer eğitim paydaşlarının hizmetine sunulmuş bir çağrı merkezi olarak görülebilir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticileri, çağrı merkezi olarak MEBİM’in beklentileri karşılamadığına vurgu yapmaktadırlar.

“MEBİM ALO 147 Milli Eğitim Bakanlığının sunmuş olduğu hizmetlerden faydalananlara daha nitelikli bir hizmet sunmak, anında çözüm üretmek amacıyla kurulmuş olmasına rağmen günümüzde artık tamamen şikayet hattına dönüşmüş duruma geldi” (G18)

“Milli Eğitim Bakanlığımıza eleştirim şu; öncelikle MEBİM 147’nin memnuniyet, memnuniyetsizlik ya da dilek hattı olarak tanıtımının yapılması gerekmektedir” (G4).

2. Alt tema Bildirimler: MEBİM üzerinden yönlendirilen çağrılarının okullardaki ilk muhatabı eğitim yöneticileridir. Araştırmada eğitim yöneticilerinin muhatap oldukları bildirimlerin

önemli bölümünün şikayet olduğu, şikayet değeri olmayan konuların iletildiği şu şekilde ifade edilmektedir:

“Bildirimlerin çoğu konuların mahiyetini anlamamaktan ya da önyargıdan kaynaklanan şeyler” (G19).

“Önemsiz ve problem teşkil etmeyen konular ile tamamen kişisel beklenti, düşünce ve duygularla iletilen konuları bildirim olarak aldık” (G17).

Katılımcı okul yöneticileri uygulamada hattın hızlı iletişim olanağı sağladığı, buna karşın kullanıcılardan kaynaklanan iletişim problemleri yaşandığını; eğitimin niteliğine ve okul iklimine olumsuz yönde etkilediğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“.. Asılsız şikayet ve ihbarlar verimliliğin düşmesine, öğretmen-öğrenci-veli ve idareciler arasında ciddi bir iletişimsizliğe, eğitim kalitesi ve okul ikliminin olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet verebilir” (G14).

“Devlet bir iletişim hattını kurumları ile vatandaşları arasındaki iletişimin sağlıklı yürümesi adına oluşturulmuş bir hat” (G8).

Katılımcı eğitim yöneticileri iletişim ve iletişimsizliği MEBİM hattı üzerinden gelen bildirimlerin hem gerekçesi hem de sonucu olarak görmektedirler:

“Diyalog eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. İdareci arkadaşların biraz da tecrübesizliğine bağlıyorum. ...” (G20).

“Öğrencinin de nitekim yazdıktan sonra aynı şekilde öğretmeni ile sağlıklı iletişim kuramayacağını düşünüyorum (G1).

3. Alt tema Kullanıcılar: MEBİM kullanıcıları veli, öğretmen, öğrenci ve eğitim yöneticileri iken aktif olarak bildirimde velilerin bulunduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. MEBİM üzerinden eğitim alanında yaşanan sorunları azaltmayı ve çözüm üretmeyi hedefleyen MEB, katılımcıların yeterli bilgi sahibi olmaması yüzünden uygulamada hedeflenen faydayı sağlayamadığı şeklinde yorumlanabilir:

“...Tüm vatandaşlarımıza yönelik eğitim ile ilgili her türlü bilgi edinme, soru, talep, görüşlerine etkin ve hızlı bir şekilde çözüme kavuşturmak amaçlı başlatılan bu sistem ne yazık ki; veli ya da öğrenciler tarafından öğretmenlerimizi ihbar ve şikâyet hattına dönüşmüştür” (G13).

“Hattın işleyişi kullanıcıların kullanımı ve bilgi eksikliğinden kaynaklandığı kadar hat yetkililerinin de gelen çağruları yanlış yönlendirmesi, konular ile ilgili bilgisizliğine bağlı yorum yanlışları yüzünden amacının dışına çıkmıştır” (G16).

Katılımcı okul yöneticileri de MEBİM’i arayan velilerin kapris, istek ve algıları yönünde hareket ederek gereksiz bildirimlerde bulduklarını ve gelen bildirimlerin de bir engel olduğunu yorumlamaktadırlar.

“Vatandaşlarımızın istek ve önerilerinin yanında maalesef öğretmenlerin üzerine olumsuz önyargılarını aksettirdikleri bir kanal olarak değerlendiriyoruz” (G10).

Hesap verebilirlik, toplumsal yapı, örgütsel etkililik ve teftiş için vazgeçilemeyecek bir sistem (Frink ve Ferris, 1998); bireylerin ve örgütlerin yaptıklarından sorumlu tutulduğu, örgütsel hedeflere ulaşmak için gerçekleştirdikleri eylemler konusunda açık oldukları karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Ebrahim, akt. Kalman ve Gedikoğlu, 2014). Hesap verebilirlik örgütsel denetimi sağlayarak etkililiğini arttıran önemli bir araçtır. Okullara ait iş ve işlemler konusunda MEBİM üzerinden gelen bildirimlerin, gerçekleştirdikleri eylemlerde açık olmalarına rağmen denetim sağlamadığı, hatta eğitim öğretim ortamına olumsuz yansıdığı şu şekilde ifade edilmektedir:

“Şikayet hattı olarak kullanıldığı sürece öğretmen ve bizler sorunlar, sıkıntılar yaşıyoruz.” (G11).

“MEBİM üzerinden iletilen bildirimlerin soruşturmaya dönüştürülmeden önce yasaya, mevzuata, yönetmelik ya da yönergeye uyup uymadığının gözden geçirildikten sonra bizlere iletilmesini istiyorum” (G18).

Okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar okullarda hesap verebilirlik ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Cooley ve Shen (2003)’a göre de hesap verebilirlik temelde okul yöneticilerinin davranışları üzerine odaklanmaktadır. Bu nedenle MEBİM’in işleyişi ve etkileri konusunda okul yöneticilerinin görüşleri büyük önem arz etmektedir:

“Denetlenebileceğini düşünen her uygulamacı, öğretmen, idareci sürekli denetlendiğini düşünen insan daha verimli olur, daha etkili çalışır, daha hatasız çalışmaya çalışır, çaba gösterir” (G8).

4. Alt tema Değerlendirme: MEBİM üzerinden gelen bildirimlerin okullara ve yöneticilerine yansımaları konusunda iletişim, değerlendirme ve paylaşımın önemi vurgulanmaktadır;

“Bir değerlendirme ve süzgeçten geçirmesi gerekiyor. Ama bu konuda hiçbir bilgi ve yeterlikleri yok” (G3).

“Okul olarak çok bildirim almıyoruz. Bu hat üzerinden bildirim almanın genel sebebi bilgi eksikliği, yapılan işlerle ilgili ilgililere zamanında bilgi verilmemesi olarak görüyorum” (G16).

Hesap verebilirlikte öğretmenlerin ve yöneticilerin aldıkları kararlarda şeffaf olması, hedeflerini ve uygulamalarını toplumla paylaşmaları (Reeves, 2004) önemlidir. Eğitim yöneticilerine göre de kurumlarının şeffaf ve hesap verebilirlik yönüyle denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

“Eğitim kurumlarının denetlenebilir ve hesap verebilir olması gerektiğini düşünen birisi olarak MEBİM ALO147’nin şeffaflık ya da hesap verebilirlik açısından herhangi bir etkisinin olmadığını düşünüyorum” (G18).

“Mekanizmanın denetlenebilir olmasının eğitim öğretime elbette katkısı vardır. Hesap verebilirlik, şeffaflık açısından katkısı olabilir, bu yönüyle var ama hesap verebilirlik, şeffaflık biraz gölgede kalıyor.” (G1).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri MEBİM hattının denetleme fonksiyonunun olmadığı, kurumlara hesap verebilirlik ve şeffaflık açısından değer katmadığı yönündedir.

Tema 2: ‘Yansımalar’

MEBİM’e gelen çağrılarının ortalama %91’i bilgi edinme, %3,7’si talep, %3,6’sı görüş-öneri, %1,8’i de ihbar veya şikâyet ana başlıklarında gerçekleşmiştir (MEB, 2018). Katılımcı eğitim yöneticileri Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı MEBİM istatistiklerinin aksine öğretmen ve eğitim yöneticilerinin MEBİM’i “şikâyet hattı” ve “tehdit” olarak algıladıkları, bildirimlerin kaygı ve tedirginlik düzeylerini artırdığını, kendilerini baskı ve töhmet altında bıraktığını düşünmektedir:

“Bu hat kurulurken amaç sadece şikâyet hattı olarak kurulmadığını, ALO 147 hattının MEB’de var olan özellikle taşra teşkilatındaki her türlü iş ve işleymenleri bilgilendirmek, taleplerini almak için kurulduğunu biliyorum. Şimdilerde ise sadece öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin üzerinde baskı mekanizması olarak işlediğini düşünüyorum” (G10).

“..Milli Eğitim Bakanlığı çalışanları üzerinde sadece bir baskı unsuru olarak duran bu hattın bir an önce kapatılmasının ya da kuruluş amacına geri dönmesinin gerektiğini düşünüyorum (G18).

MEBİM hattının okul iklimine birçok boyutta etkisi olduğu, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin psikolojisini olumsuz etkilediği, öğretmenleri kontrol altına almak için kullanılan bir araca dönüştüğü katılımcı eğitim yöneticilerinin görüşlerinden anlaşılmaktadır.

“Öğretmenler ve idareciler üzerinde psikolojik bir baskı oluşturuyor.” (G4).

“Öğrenci ve veli ilişkilerimizde daha kaygılı bir hale geldik... Ben ve öğretmenler bir baskı hissediyor ve kaygı düzeyimiz çok yüksek.” (G10).

“Katkıdan ziyade adı konulmamış bir mobing diyebiliriz.” (G1).

1. Alt tema Algı: MEBİM bildirimlerinin bireysel düzeyde eğitim yöneticileri ve öğretmenler üzerinde motivasyonlarını ve performanslarını; iş yükü, angaryaya dönüşme ve zaman kaybı nedeniyle eğitimin niteliğini düşürdüğü, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin gerçekleştirecekleri uygulamalara engel oluşturduğu algısı anlaşılmaktadır;

“.. bu şikayetlerin eğitim çalışanlarının üzerinde baskı oluşturması ... ne yazık ki eğitim-öğretim ortamına katkı sunmadığı gibi sunulan hizmetin de niteliğinin düşmesine neden olduğunu düşünmekteyim.” (G18).

“Eğitim öğretimin niteliğini artırmaya yönelik bir etkisinin olmadığını düşünmekle birlikte başlangıçta öğretmenin motivasyonuna olumsuz etkisinin yaşandığı ilk birkaç gün öğretmen ve eğitim yöneticilerinin performansını düşürmekle birlikte bizleri de üzüyor. (G11).

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin MEBİM (ALO 147) hattının eğitim yöneticilerine yansımaları ve oluşan algılara ait görüşleri şu şekildedir:

“Mebim hattının asılsız şikayet ve ihbarlar verimliliğin düşmesine, öğretmen-öğrenci-veli ve idareciler arasında ciddi bir iletişimsizliğe, eğitim kalitesi ve okul ikliminin olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet verebilir” (G14).

Katılımcıların görüşlerine göre, Mebim hattının eğitim öğretim sürecine yansımaları bildirimlere bağlı olarak değişmektedir. Bildirimin türü etki ve yansımaların sonucunu belirlemektedir.

2. Alt tema Birey: Okullarda eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel ve kurumsal sorumluluklarını yerine getirmede motivasyonları önemli katkı sağlamakta, niteliği olumlu yönde geliştirmektedir. MEBİM bildirimlerinin öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin motivasyonlarına olumsuz etkilediği ifade edilmektedir;

“..vatandaş en ufak bir sıkıntısını, bir problemini yansıtırken başka hususlarla alakalı kullanılmaz hale getiriyor. Öğretmenlerin motivasyonu kesinlikle bozuyor. Bunun altını özellikle çizmek istiyorum.” (G12).

“Öğrenci, öğretmen ve veliler ile ilişkilerimizi etkilemesi bağlamında ALO 147, her şeyden önce veli, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kanalının bu olmaması gerektiğine inanıyorum” (G8).

3. Alt tema Meslek: Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde MEBİM hattı ile ilgili genel anlayışın öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürerek mesleği değersizleştirdiği, eğitim öğretime olumsuz etkileri olduğu ve asılsız şikayetlerin verimliliği düşürdüğü, okul paydaşlarının ilişkilerine zarar vererek iletişim engeli oluşturduğu yönünde algıya sahip oldukları değerlendirilebilir:

“Öğretmeni değersizleştiren şey öğretmenin ekonomik durumu değil, toplumun en üst seviyesinde bulunan devleti yöneten bürokratların ya da siyasilerin bu değersizleştirmenin ana kaynağı olduğunu düşünüyorum” (G10).

“Her öğretmene ALO 147’den bir şikayet gelebilir. Artık sıradan ve normal oldu. O kadar duyarsızlaştırıldık ki sistem o kadar bozuldu ki normal, her öğretmenin başına gelebilir, veli şikayet edebilir. Sistemin amacın tamamıyla dışına çıktı” (G12).

MEBİM ile ilgili genel algının öğretmenlik mesleğinin itibarını olumsuz etkilediği, mesleği değersizleştirdiği, eğitim öğretime olumsuz yansıdığı ve asılsız şikayetlerin verimliliği düşürdüğü, okul paydaşlarının ilişkilerine zarar vererek iletişim engeli oluşturduğu değerlendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan MEBİM ‘ALO 147’ uygulamasına ilişkin hesap verebilirlik bağlamında bir çözümlemeyi, eğitim yöneticilerinin görüş ve önerilerinden yola çıkarak tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Farklı tür ve düzeydeki okullarda görev yapan 20 eğitim yöneticisi ile yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda ‘süreç’ ve ‘yansımalar’ olarak isimlendirilen iki farklı tema oluşmuştur. Süreç teması uygulamalar, bildirimler, kullanıcılar ve değerlendirme alt temaları; Yansımalar teması ise algı, birey ve meslek alt temalarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitime dair her türlü bilgi edinme, talep, şikayet, ihbar ve öneriye hızlı ve etkin çözüm bulmak için kurulan MEBİM hattının, hem akademik başarıyı hem de öğretmenlerin ne için, kime ve nasıl hesap verdiklerinin araştırılmasını içermesi (Türkoğlu ve Aypay, 2015) yani eğitimde hesap verebilirliği sağlaması beklenmektedir. Nitekim kamusal kontrol, performans izleme mekanizmaları açısından hesap verebilirliğin gerekliliği (Heywood, 2012) müfredat, eğitim finansmanı, öğretmenler ve öğretmenlik rolleri üzerinde çeşitli değişiklikleri ve beklentileri (Beycioğlu, Kesik ve Kondakçı, 2014) hedefleyen neoliberal eğitim politikalarının bir yansımasıdır. Eğitim kurumları ve paydaşlarından beklentilerin karşılanma düzeyinin ölçülmesi hesap verebilirlik ilkesi üzerinden gerçekleştirilmektedir (Öntaş ve Atmaca, 2016). Bu açıdan MEBİM hattının okulların ve paydaşların beklentilerinin karşılanma düzeyini ölçme aracı olarak hesap verebilirliği sağlaması beklenmektedir.

Bir “süreç” olarak MEBİM’in kullanımı ve işleyişi açısından bilgi edinme amaçlı bir sistem ve çağrı merkezi olarak benimsendiği ancak MEBİM, doğru algılanmasına rağmen kullanımı,

kullanıcıları, bildirimlerin içeriği, değerlendirme ve denetleme gibi farklı açılardan eğitim yöneticilerinin eleştirdikleri görülmektedir. Oysa teknolojinin gelişmesi, özellikle internet çağrı merkezi uygulamalarını yaygınlaştırmıştır. Hesap verebilirlik; şeffaflık, sorumluluk, sağlama, sorgulayıcılık boyutlarında çağrı merkezlerinden, hizmetlerini anlatması ve sorunları çözmesi beklenmektedir. Katılımcı görüşleri kuruluş amacını gerçekleştirmediğini düşünmektedirler. Özellikle hattın kullanımı, kullanıcıları ve uygulamaları ile eğitim öğretime yansımaları bağlamında olumsuz algılar ortaya çıkmaktadır. Eğitim yöneticilerinin anlatılarından, hesap verebilirlik sağlayıcılık bağlamında MEBİM hattı üzerinden gelen bildirimler ile kolay bilgiye erişim sağladığı ancak okullara yansıyan yönüyle kişiler ve kurumlar arasında iletişim problemine yol açtığı ve olumsuz etkilediği, iletişim ve iletişimsizliği MEBİM hattı üzerinden gelen bildirimlerin hem gerekçesi hem de sonucu olarak görmektedirler. Kocaoğlu Uçar ve Saylam (2017), katılımcıların sorunlara ilişkin yeterli bilgilerinin olmaması ve ilgili konularda uzman olmamalarının vatandaş katılımından beklenen faydayı azaltabileceğini ifade eder. Hesap verebilirliğin sorgulayıcılık boyutunda bildirimleri yapan ve değerlendirenlerin yetkin ve bilgi sahibi olmadığı katılımcıların ortak algısı olarak görülmüştür. Eğitim kurumlarında yönetim kontrol sistemi olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin memnuniyetlerini sağlamaya yönelik uygulamaların niteliğini artırıcı çalışmalar veriye dayalı yönetim politikalarıyla ilişkilidir (Aslanargun, 2011). Neoliberal eğitim politikalarının eğitimde hesap verebilirliği bir kontrol sistemi olarak uygulanma hedefi eleştirilse de MEBİM gibi uygulamalar sistemin değerlendirilmesine aracılık etmektedir. Eğitim-öğretimin daha nitelikli olması için öncelikle öğretmenlerle denetim sürecinin temel gerekliliklerinden (Özer, 2014) etkili iletişim kurulmalıdır. Yetersiz iletişimin, eğitim kurumları ve paydaşları arasındaki koordinasyon ve iş birliğini zayıflatarak, çatışma ortamının oluşmasına neden olarak görmektedir (Kalkan ve Alparslan, 2009). Hesap verebilirlikte öğretmenlerin ve yöneticilerin aldıkları kararlarda şeffaf olması, eğitimdeki hedeflerini ve uygulamalarını toplumla paylaşmaları önemlidir (Reeves, 2004). Okul yöneticilerine göre kurumlarının denetlenmeleri ve sonucunda hesap verebilirlik şeffaflık yönüyle değerlendirilmeleri gerekmektedir. Ancak MEBİM'in denetleme fonksiyonunun olmadığı ve kurumlara hesap verebilirlik; şeffaflık, sorumluluklar, sorgulayıcılık ve sağlayıcılık boyutları bağlamında değer katmadığı eğitim yöneticilerinde ortak yaklaşım olarak görülmektedir. Örgütlerde şikâyet ve öneri mekanizmalarını artırıcı iletişim kanallarının oluşturulması ve ilk etapta kimliği gizleyerek bilgi paylaşanların korunması açısından önemlidir (Baltacı, 2017). Katılımcı okul yöneticileri de bildirim sahiplerinin yeterince bilgi sahibi olmamalarının MEBİM hattının hesap verebilirliğin sağlayıcılık boyutunda amacını gerçekleştirmediği ve bildirimlerin olumsuz yansıdığı ifade etmektedirler.

Acar (2002)'e göre hesap verebilirliğin şeffaflık boyutunda incelemelerin bireysel, kurumsal ve toplumsal öğrenme süreçlerine katkı sağlaması gerekmektedir. Ancak katılımcı görüşleri bildirimlerin yetkin kişiler tarafından doğru değerlendirilmediğini ve eğitim sürecine olumsuz yansıdığı yönündedir. Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda MEBİM uygulamada hızlı iletişim olanağı sağlamasına karşın, beklenen sosyo-kültürel değişim yerine eğitimin niteliğine ve okul iklimine olumsuz yönde etki ettiğini ifade edilmektedir. Neoliberalizmin hesap verebilirliğe ilişkin kategorileri beş boyutta toplanabilir. Yönetim kontrol

sistemi (Ball, 2012), akademik standartlar ve değerlendirmelerle kıyaslama (Assaf, 2008; Au, 2007), okullar arasındaki rekabetin arttırılması (Ross ve Gibson, 2006), ailelerin okul seçimlerini özendirme (Shiller, 2011) ve hesap verebilir ölçmeler yapmaya zorlama (Valli ve Buese, 2007) belirtilebilir. Eğitim sisteminde sorumluluk, okul açısından yönetici, eğitim-öğretimin niteliği yönüyle de öğretmen tarafından üstlenilmektedir. Sorumlulukların yerine getirilmesinde hesap verebilirliğin şeffaflık yönüyle vatandaşlar istek ve şikayetlerini Mebim hattı ile iletebilmektedirler. Vatandaşların genelde kendi çıkarlarını düşünmeleri, vatandaş katılımı önündeki bir engel (Kocaoğlu Uçar ve Saylam, 2017) oluşturmaktadır. Ancak okul yöneticilerinin okullardaki eksiklik ve ihmallerin faili konumunda oldukları durumları saklama eğiliminde (Martel & Teacher, 2011; Nasu, 2015) oldukları düşünülürse MEBİM bildirimlerinin yaşanan durumlar hakkında farklı yönlerden bilgilendirerek hesap verebilirlik sağlama boyutu açısından katkı sağladığı görülebilir. Hesap verebilirliğin bu boyutunda MEBİM üzerinden okullara ait iş ve işlemler konusunda gelen bildirimlerin, kurum yöneticileri ve öğretmenler gerçekleştirdikleri eylemlerde açık olmalarına rağmen sağlama mekanizması olarak etkinlik ve yetkinlikleri gözetilerek yasal düzenleme yapılması gerekliliği önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada ulaşılan ikinci tema ‘Yansımalar’ ise eğitim yöneticilerinin MEBİM’i nasıl gördüklerine yönelik ipuçları vermektedir. MEBİM çağrıları, ortalama %91 bilgi edinme, %3,7 talep, %3,6 görüş-öneri, %1,8 ihbar veya şikâyet olarak (MEB, 2018) gerçekleşmektedir. İstatistiklerin aksine öğretmen ve eğitim yöneticilerinin MEBİM hattını “şikâyet hattı” ve tehdit olarak algıladıkları görülmektedir.

MEBİM üzerinden gelen bildirimler sosyal ve mesleki işlevselliği bozan mobing etkisi ile öğretmen ve eğitim yöneticilerinde ‘*kaygı bozukluğu, sıklıkla yaşanan korku ve endişe beklentisi, huzursuzluk, çabuk yorulma, gerginlik, konsantrasyon olmada güçlük çekme*’ (Tutar, 2004) gibi psikolojik değişimler oluşturabilir. Bilgi edinmenin temel amaç olduğu MEBİM bildirimlerine yönelik eğitim yöneticilerinin anlatıları, eğitimciler üzerinde psikolojik açıdan endişe, kaygı, baskı, korku, tedirginlik uyandırarak eğitim ortamında huzursuzluğa yol açtığı yönünde yorumlanabilir. Erdoğan ve Moğul (2014)’un araştırması da arayanların kimlik bilgilerinin gizli tutulması nedeniyle asılsız ihbar ve şikâyetlerin gelmesi, okul idarecilerini ve öğretmenleri oldukça zor durumda bırakabileceği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kantos (2011), okul yöneticilerinin öğrenci başarı verilerinin öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirme kullanılması, öğrenci başarısına odaklanan pozitif bir öğrenme ortamının oluşturulması ve duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışının sergilenmesi açısından hesap verebilir olmalarının kurumun gelişmesine olumlu katkı sağladığına dikkat çekmektedir. Mebim hattının hesap verebilirlik bağlamında işlevsel olması için okul yöneticilerinin okul içinde ve dışında uygulamalarında şeffaf olması, bilgi vermesi yönüyle hesap verebilirliği sağlaması gerekmektedir. Ancak hesap verebilirlik örgüt açısından motivasyon, bağlılık ve performansı olumlu etkilemesi gerekirken, katılımcıların görüşlerine göre Mebim bildirimlerinin içeriği, türü ve amacı başta kurum yöneticilerini olumsuz etkilemektedir.

MEBİM bildirimlerinin iş yükü, angarya oluşturarak zaman kaybına sebep olduğu, paydaş ilişkileri, mesleki tatmin ve verimliliğe olumsuz etki ettiği eğitim yöneticilerinin görüşlerine

yansımıştır. Performans ölçütü olarak kullanılan MEBİM bildirimlerinin değerlendirmesinde bu durumunun dikkate alınmaması objektif bir sonucun ortaya çıkmasını engelleyecektir (Demirtaş ve Küçük, 2014). İş yapmayan yöneticinin ve öğretmenin hata yapması da söz konusu olmayacağından, hatalar telafi edilebilir nitelikte ise uyarılmalıdırlar. Rikowski (2011) neoliberalizmle birlikte gelişen yeni yöneticiliğin öğretmen otonomisini ve profesyonelliği tehdit ettiğini ve öğretmenin çalışmasını kontrol etme ve izlemenin yabancılaşmaya neden olacağını ve öğretmen profesyonelliğine zarar vereceğini belirtmiştir. Eğitim yönetiminin merkezlik, karar alma süreçlerinde bireyin ihmal edilmesi, yetkilerin üst yönetimde toplanması (Aslanargun, 2011) gibi yeni anlayış ile ilişkilendirilecek yeni okul yönetimine yapılan eleştirileri de neoliberalizm kapsamında değerlendirilebilir.

Mebim hattı ile ilgili görüşler değerlendirildiğinde genel olarak okulların eğitim niteliğinin ve öğretmen performansının artmasına yönelik bir işlevinin olmadığı algısına yordanabilir. Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlik ölçeğinin en düşük ortalamaya sahip standartlar boyutu (Argon, Uylas ve Yerlikaya, 2015) bu çalışmada da yönetici görüşleri değerlendirildiğinde Mebim işleyişinde hesap verebilirliğin diğer boyutlarından daha zayıf olduğuna yordanabilir. Hoy ve Miskel (2012) hesap verebilirliğin okullarda nitelikli eğitim için okulların kapasitelerinin güçlendirilmesi için yardım sağlandığında ve performans sonuçlarının nitelik ve niceliği arttırıldığında işleyeceğini belirtmektedir. Mebim hattı okul yöneticilerinin hesap verebilirlik bağlamında denetlenmesini sağlayan önemli bir araçtır. Eğitimde hesap verebilirliğin öncelikli amacı eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini arttırmak ve öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini en üst seviyeye ulaştırmaktır (Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012). Hesap verebilirliğin alt boyutları açısından şeffaflık, sağlama, sorgulayıcılık ve sorumluluk boyutlarının Mebim (ALO 147) iletişim hattının işleyiş, uygulamaları ve yansımalarını değerlendirmede önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Eğitimde hesap verebilirlik olmak, hiyerarşik bir düzen içinde bilgi akışı sağlayarak okul paydaşlarının içerik ve belirlenen sürede ve kalitede işleyiş hakkında kapsamlı ve tarafsız değerlendirme yapabilmesidir. Neoliberal eğitim politikalarının hesap verebilirlik aracılığı ile öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük yaşamlarının standartlaştırılması, müdahaleye açık olması ve denetimin artması (Hursh, 2005; Apple, 2004) ile müfredat standartlarıyla inovasyonun sınırlandırılması (Hursh, 2005) eğitim uygulamalarına çelişkileri olarak yansımaktadır. Araştırmada, Mebim'in öğretmenlik mesleğine zarar veren, eğitimin niteliğini düşüren bir uygulama olduğu; danışma hattı olması gerektiği, kaldırılması ya da amacına uygun olarak düzenlenmesi gerektiği görüşü öne çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğin saygınlığının azaldığı, niteliğinin düştüğü yönünde benzer sonuçlara Türkiye'de yapılan (Karamustafaoglu ve Özmen, 2004; Semerci, vd., 2012; TEDMEM, 2014 ve Yıldız, 2013) araştırmalarda da ulaşılmıştır. Eğitim yöneticilerinin MEBİM ile ilgili algılarının sistemin işleyişine ve sonuçlarına bağlı olarak değiştiği ancak genel algılarının olumsuz olduğu yönünde yorumlanabilir.

Kaynakça

- Acar, M. (2002). Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesapverebilirliği, Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulaması. İstanbul: TÜSİAD Yayınları (Yayın No. 12/349).
- Apple, M. (2004). Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18 (1), s.12-44.
- Argon, D., Uylas, S., D. ve Yerlikaya, S. (2015). Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik Uygulamaları ve Örgütsel Sinizme Yönelik İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri, *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 204-209.
- Aslanargun, E. (2011). Eğitimi düzenleyen kanunların ruhu üzerine. *Eğitime Bakış*, 7(21), 41-46.
- Assaf, L. C. (2008). Professional identity of a reading teacher: responding to highstakes testing pressures. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14, 239-252.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36, 258-267.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: an i-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1),17-28.
- Baltacı, A. (2017). Eğitim örgütlerinde bilgi uçurma: eğitim çalışanlarının bilgi uçurdıkları kişi ve makamlar, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 57-85.
- Berberoğlu, G. (2011). Önsöz: Eğitim sisteminde düşünme süreçlerinin gelişimi. *Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim izleme raporu 2010*. 11-13
- Beycioğlu, K., Kesik, F.ve Kondakçı, Y. (2014). Eğitim yönetiminde güncel tartışmalar. S. Turan (Ed.). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (ss.387-423). Ankara: Pegem Akademi.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33 (5), 946-967.
- Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitiminde hesapverebilirlik*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bülbül, M. ve Demirbolat, A., O. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili türk milli eğitim sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 39-52.
- Center of Democracy and Tecnology, (2001). 'e-Government in Developing Countries', Washington.
- Cooley, V.E. ve Shen, C., (2003). School accountability and professional job responsibilities: a perspective from secondary principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 9-25.
- Creswell, J. W., (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Çelen, F., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları*. Erişim tarihi: 23.03.2018 http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB11_Celen-Celik_Seferoglu_PISA-Sonuculari.pdf
- Demirtaş, Z., ve Küçük, Ö. (2014). Okul yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri ve performanslarını düşüren nedenler: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 47-67.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesap verebilirlik politikaları: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Frink, D. D., ve Ferris, G. R. (1998). Accountability, impression management and goal setting in the performance evaluation process. *Human Relations*, 51(10), 1259-1283.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252

- Güçlü, N. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2111-2122.
- Heywood, A., (2012). *Political Ideologies*. United Kingdom: Palgrave Macmillan
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*, Berkshire, England: Open University Press.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G., (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*, (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hurs, D., (2005). Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in The United States And England. *Policy Futures in England*, 3(1), 3-15.
- Kalkan, A., ve Alparslan, A. M., (2009). Şeffaflık, iletişim ve hesap verebilirliğin yerel yönetim başarılarına etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(1), 25-40.
- Kalman, M., ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Kantos, Z., ve Balcı, A. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. *Educational Sciences and Practice*, 10(20), 107-138.
- Karamustafaoğlu, O., ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değer Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.
- Kocaoğlu Uçar, B., ve Saylam, A. (2017). Türkiye’de vatandaş katılımı: Milli Eğitim Bakanlığı Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 123-144.
- Koçak, E., Turan, S., ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 117-148.
- Kurt, M., ve Yaşar Uğurlu, Ö., (2007). Yeni kamu yönetimi ve yeni kamu yönetimi yaklaşımının gelişiminde Avrupa Birliği’nin rolü: ilerleme raporları içerik analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9, 81-109.
- Leithwood, K. ve Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18.
- Martel, E., ve Teacher, S. S. (2011). The Atlanta scandal: Teaching in “a culture of fear, intimidation and retaliation”. *Nonpartisan Education Review*, 7(7), 1-7.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *Öğretmen Denetim Rehberi, Türkiye Cumhuriyeti Teftiş Kurulu Başkanlığı*. Erişim tarihi: 23.03.2018 http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/61/02/319223/dosyalar/2015_04/15014638_ogretmen_denetim_rehberi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM) “Alo 147”*. Erişim tarihi: 23.03.2018 <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/basınmus/alo147.html>
- Nasu, H. (2015). State secrets law and national security. *International and Comparative Law Quarterly*, 64(2), 365-404.
- Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde Neoliberal Yerelleşme ve Eleştirisi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 10-25.
- Öntaş, T. ve Atmaca, T. (2016). Eğitim ve ideoloji bağlamında hesap verebilirlik ve neoliberalizm bağlantısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1813-1828.

- Özer, B. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı “Alo 147” İletişim Merkezinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 215-231.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: how teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist eğitim kuramı ve radikal pedagoji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Ross, E. W. ve Gibson, R. (2006). *Neoliberalism and education reform*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Samsun, N. (2003). “Hesap verebilirlik ve iyi yönetim” iyi yönetişimin temel unsurları, Maliye Bakanlığı AB ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı, Ankara, 18 – 33.
- Sato, E. ve Rabinowitz, S.N. (2010). “Evaluation and Accountability”. In Penelope Peterson, Eva Baker and Barry McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, s.600-606.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük., A., ve Kartal.,E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Sherman, R. R. ve Webb, R. B. (2001). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: RoutledgeFalmer.
- Shiller, J. (2011). Marketing small schools in New York city: A critique of neoliberal school reform. *Educational Studies*, 47, 160-173.
- Smith, J. D., (2008). *Urban school principal leadership preparation: perspective of urban school principals*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Michigan State University, United States.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği rapor dizisi*: 3, Ankara, 1-66.
- Tutar, H. (2004). *İşyerinde psikolojik şiddet*. İstanbul: Platin Yayıncılık.
- Türkoğlu, M. E. ve Aypay, A.(2015). Özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğine dair düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1). 7-32.
- Valli, L. ve Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44, 519-558.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: idealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 27, 44-51.

Proje Okullarının Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi*

A Case Study on the Structure and Functioning of Project Schools

Abdurrahman KAYA**

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, özelde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Proje Okulları (PO)'nda okul müdürlerine verilen "kendi takımını" oluşturma uygulamasının bu okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerde nasıl bir karşılık bulduğunu bir örnek olay üzerinden betimlemektir. Genelde ise yönetsel olarak bu uygulamanın, eğitim sistemimizde okul yönetim yapı ve işleyişinde yeni bir paradigma değişimi sürecine gidişin öncü bir işareti olup olmadığını anlamaya çalışmaktadır. Araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden, örnek olay yöntemi ile yapılmıştır. Katılımcı seçiminde ise amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında proje okuluna dönüştürülen Gaziantep il merkezinde yer alan bir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve bir Fen Lisesi'nde görev yapan yöneticilerden ve öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma; 4 yönetici ve 14 öğretmen 18 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma; verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yüz-yüze yapılan görüşmelerden ulaşılan veriler içerik ve betimsel analize tabii tutularak bulgulara ulaşılmıştır. Proje Okullarının yapı ve işleyiş modelinin avantajlı yönlerinin dezavantajlı yönlerine göre daha fazla olduğu ve bu yeni okul yönetim modelinin sürdürülebilir olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Proje okullarında okul müdürünün kendi ekibini oluşturma yetkisi okul çalışanları arasında; ekip ruhu duygusunu, öğretim sürecinde inisiyatif kullanımını, memnuniyeti, mesleki doyum düzeyini yükseltmiş ve bu sonuçların okulun eğitsel başarısını olumlu etkileyecek gibi görüldüğünden Proje Okullarına yönelik öğrenci talebini de artırmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

* Bu çalışma Doç. Dr. M.Semmi SUMMAK danışmanlığında Abdurrahman KAYA'nın Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı Proje Okullarının Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Müdür Yardımcısı, Şht. Ömer Harun demir Kız AİHL., E-posta: abd_kaya27@hotmail.com,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5120-540X>

Anahtar Kelimeler: Okul merkezli yönetim, yenilikçilik, katılım, proje okulları, adem-i merkeziyet

Abstract

The aim of this research in particular is to describe the effect of “building their own team” practice in project schools on principals and teachers using a case study. In general, the study describes whether this practice might result in a paradigm-shift in school administration. The study has used a qualitative case study method. The participants are selected using purposeful sampling method. The participants were administrators and teachers from two different schools in the city of Gaziantep; an Anatolian Religious Vocational High School which was transformed into a project school in 2014, and a Science High School. The participants included 4 administrators and 14 teachers. Data were collected through semi-structured interview forms. The data were analyzed by implementing content and descriptive analysis methods. The results show that the advantageous aspects of the structure and functioning model of the Project Schools are more compared to the disadvantageous aspects and it was concluded that this new school management model is sustainable. The results suggest that the administrators’ authority to create their own team has positive effects on the teachers since the sense of “team” is established. It also resulted in the use of initiative in the teaching process that resulted in higher level of personal and professional satisfaction. It also increased student demand for Project Schools as it seemed to positively impact the school’s educational success. Suggestions are given at the end of the study for researchers and practitioners based on research findings.

Keywords: School-based management, innovation, participation, project schools, decentralization

Giriş

1992 yılında Rio de Janerio’da gerçekleştirilen, Birleşmiş Milletler (BM) tarafından düzenlenen Dünya Çevre ve Kalkınma Konferansında, ülkelerin devlet yönetim anlayışlarında yerleşme olgusunun yaygınlaşmaya başladığı belirtilmiştir (Dışişleri Bakanlığı, 2017). Yirmi birinci yüzyılda, yerleşme uygulamaları ile devlet teşkilatındaki bürokratik kademelerde azalma ve dolası ile daha hızlı karar verme olanağı sağladığı, uygulama süreçlerinde mali kaynakları daha verimli kullanma ve vatandaşa daha hızlı hizmet sağlama olanağında artış sağladığı belirtilmektedir (Sezer ve Vural, 2010, s.204).

Literatürde; “decentralization” kavramı farklı sözcüklerle ifade edilmiştir. Bunlardan en sık kullanılanlar ise; “yerleşme, yerinden yönetim, yetki devri, yetki genişliği, âdem-i merkeziyetçilik, yetki ve sorumluluk devri, ...” gibi sözcüklerdir. (<http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/decentralisation>.) Yerinde yönetim; hükümetin yerelde uygulayacağı bazı politik kararlarda yerel teşkilatlara ve yapılaraya yetki ve sorumluluk vermesi bu yöntemle uygulamalarda olumlu sonuçların (Demir, 2014, s.156; Hagberg, 2010, ss.31-32) elde edileceği öngörülen bir yönetim düşüncesidir. Dünya Bankası; âdem-i merkeziyetçilik ve yerleşmenin siyasi söylem

olarak her zaman gündem olduğu ve yerleşmenin eğitim alanında uygulaması ile öğretimin gelişeceği bu nedenle yerleşme uygulanmasının eğitim yönetimi alanını da kapsamı gerektiği belirtilmiştir. Raporda eğitim alanında yerleşme unsurları olarak; öğretmenlerin işe alınması, terfi ve iş akdinin sona erdirilmesini kapsadığını belirtilmiştir (Word Bank, 2000, ss.8-9). Yerleşme/yerinde yönetim anlayışının eğitim sistemine aktarımı ise “Okul Merkezli Yönetim (OMY)” modelidir (Duman, 1998; Şişman ve Turan, 2003, s.304; Kıran, 2011, s.2; Dünya Bankası Grubu, 2014, s.2).

OMY; okul yönetimleri ile ilgili karar mekanizmasına merkez teşkilatı ile birlikte taşra teşkilatı ve okul yöneticileri seviyesinde katılımı, yetkiyi, görevi ve sorumluluk paylaşımını esas alan bir okul yönetim modelidir. Bu modelin adlandırılmasında literatür taramalarında en fazla; okul temelli yönetim, okul merkezli yönetim, okula dayalı yönetim ve okul tabanlı yönetim başlıklarının kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacı ise, bu araştırmada “Okul Merkezli Yönetim (OMY)” terimini kullanmıştır.

Eğitim yönetimini geliştirme kullanılan yöntemlerden biri yenilikçilik kavramıdır. Eğitim sistemlerinde gerçekleşen yenilikçi reformlara Türk eğitim Sistemini de kayıtsız kalmamıştır (Yalçınkaya, 2004, ss. 21-34). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile birlikte okul yöneticiliğini; belirli bir süreliğine görevlendirme ve yetersizlik durumunda ise görevden alınabilecek bir konuma getirmiştir. Bu uygulama ile okul yöneticileri bir nevi hesap verilebilirlik kriterine kavuşturulmuş sayılabilir. Fakat bu uygulama öğretmenleri kapsamamıştır. MEB’in ilgili yönetmeliğinde; öğretmenler okul değiştirmek istediklerinde hizmet puanı esas alınmaktadır. Okul değişikliği yapan öğretmen/öğretmenler buldukları okulda dilediği süre kadar çalışabilmektedir. Şehir merkezinde sosyo-ekonomik çevresi iyi veya yüksek olan okullar hizmet puanı yüksek öğretmenlerce doldurulmuştur. Bu durum okullardaki eğitim-öğretim sürecine katkısı olabilecek diğer öğretmenlerin bu okullara atanmalarına engel teşkil etmektedir. PO’lardaki yönetsel yapı ve işleyiş bu problemi ortadan kaldırmaktadır. PO’larda performansı yüksek öğretmenlerin çalışabileceği bir okul yönetim yapı ve işleyiş modeli bulunmaktadır ayrıca PO’larda bir yöneticinin veya öğretmenin çalışma süresi 4+4 yıl toplamda 8 yıllı sınırlandırılmıştır.

PO’lardaki okul yönetim yapı ve işleyişini diğer okullardan ayıran önemli bir farklılık; 14 Mart 2014 tarihli 6528 sayılı kanunla belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2014). PO’lara yapılacak öğretmen ve okul yöneticileri görevlendirilmeleri Bakan tarafından yapılacağına şeklindedir (Resmi Gazete, 2014). PO’lara seçilecek eğitim personeli konusunda yetki paylaşımı yapılarak okul müdürlerine yetki verilmiş olması mevcut atanma sürecinde yenilikçi bir uygulama örneği teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu yetki paylaşımı, okul yönetim yapı ve işleyişinde yeni bir yönetim modeline gidişin bir ön göstergesi olarak öngörülebilir. Bu uygulama Türk Eğitim Sisteminde ilk defa gerçekleşmektedir.

PO kavramı öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla ortaya çıkmış yeni bir okul yönetim anlayışı olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2016). PO içinde buldukları eğitim sisteminde kendilerine özgü bir okul yönetim modeli ve bu modelin zaman içinde

dikkate değer bir fark yaratma potansiyeli barındırdığı öngörüldüğünden dikkatlice izlenmesi gerektiğine inanılmaktadır. PO'ların diğer ortaöğretim okullarından nasıl ayrışacağı, örnek olma potansiyeline sahip olduğu öngörüldüğünden politika belirleyicileri ve uygulayıcıları için kritik değer taşıyan bir uygulama olacağı öngörülmektedir.

MEB'in; ortaöğretim okullarının bazılarını PO olarak dönüştürmesi ile bu okulların yönetim yapı ve işleyişinde "özerk" yönetime geçiş sinyallerinin görülmesi nedeniyle bu konunun incelenmeye değer olduğu öngörülmektedir.

PO uygulaması ile Türk eğitim sisteminde okul yönetim yapı ve işleyişinde yeni bir paradigmaya gidiş olacağı işaretleri görülmektedir. Yeni bir uygulama olan PO okul yönetim yapı ve işleyişinin toplumda ve eğitim camiasında pek bilinirliği olmadığı görülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay (case study) yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Örnek olay; özellikle bir politik karar ve bu karara dayanılarak uygulanmaya başlayan, yönetim alanında ve eğitim alanında bir uygulamanın verimli olup olmadığını tespit etmek veya belirlenen amaçların gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik sürecin işleyişini derinlemesine inceleme yapma imkânı sunan bir nitel araştırma yöntemidir (Tellis, 1997, ss.1-14; Zaidah, 2007, ss.1-27).

Çalışma grubu

Bu araştırma için; amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt temelli ve tipik durum örnekleme teknikleri esas alınarak yapılmıştır. 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Türk eğitim sisteminde PO uygulamasına alınan ortaöğretim okullarının sayısı 90'dır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullar; Gaziantep İli merkezinde bulunan Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı bir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL.) ile Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı bir Fen Lisesidir. Araştırmanın çalışma grubu; Kız AİHL.de; 1 müdür ve 8 öğretmen ile Fen Lisesinde; 1 müdür, 1 müdür başyardımcısı, 1 müdür yardımcısı ve 6 öğretmenden oluşmuştur.

Katılımcıları belirlemek amacıyla bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; bu okulların PO kapsamına alınmadan önce, bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler ile PO uygulamasının yürürlüğe girmesi sonucunda okul müdürü tarafından seçilen yöneticiler ve öğretmenlerden belirlenmiştir. Katılımcılardan 13'ü kadrolu, 6'sı ise geçici görevlendirme ile çalışan toplamda 18 katılımcıdır. Katılımcılarından 3'ü kadın, 15'i erkektir. Her iki okuldan eşit sayıda (n=9) katılımcı araştırmada yer almıştır.

Araştırmacı, PO uygulaması başladıktan 26 ay sonra konuyu araştırmaya başlamıştır.

Veri toplama süreci

Bu araştırmada; veri toplama aşamasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verileri elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması

PO yapı ve işleyişi ile ilgili literatürde herhangi çalışma ile karşılaşmadığından araştırılmak istenen konu hakkında açık uçlu sorularla araştırma süreci başlatılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.101).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmak amacıyla çalışma grubu ile benzer özellikleri gösteren bir grup (n=14) katılımcıya, 3 adet açık uçlu soruyu içeren bir form verilmiştir. Ön görüş-bilgi havuzu oluşturmak (Summak, 2016) amacıyla açık uçlu soruları içeren formu; Konya İlinde 3 katılımcıdan ve Gaziantep iki ortaöğretim okulundan 11 katılımcıdan yanıtlar alınarak oluşturulmuştur.

Ön görüş-bilgi havuzundan elde edilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında veri tabanı olarak kullanılmıştır. 45 başlıkta toplanan görüşler/değerlendirmeler, Eğitim Yönetimi alanındaki bir uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman tarafından yapılan öneriler ışığında görüşler/değerlendirmeler 9 temel soruya dönüştürülerek yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Görüşme soruları Ek-1'de verilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmacı, katılımcıların uygun ve ve saatleri alınarak görüşmeleri yapmıştır. Bazı katılımcılarla ise yaz semineri zamanında görüşmeler yapmıştır.

Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış ve görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından yazılı notlar da alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 15 ile 36 dakika arasında sürmüştür. Bulgular; 18 katılımcı ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Toplamda 413 dakika süren görüşmelerin ses kayıtları çözümlenerek yazıya aktarılmıştır.

Verilerin analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde; içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz; görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini etkileyici bir biçimde yansıtmak amacıyla bulgular kısmında katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılanması, özetlenmesi ve yorumlanması esaslarına göre yapılan nitel veri analiz türüdür. İçerik analizi ise önceden belirlenmiş temalara göre bu temalar kapsamına girecek verilerin, sözcüklerin veya cümlelerin dikkatli bir şekilde belirlenmesi için kullanılan veri analiz yöntemidir (Sözbilir, 2009, ss.1-13; Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss. 259-270).

Görüşme kayıtları atlas ti. 6. versiyonu aracılığıyla analize tabii tutulmuştur. Veri setinden 40 koda ulaşılmıştır. Kodlar alt temalar altında birleştirilmiştir. Alt temalar ve yarı yapılandırılmış

görüşme formundaki sorular temel alınarak 9 ana tema oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.279).

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması

Araştırmacı, araştırmanın geçerliğini sağlamak amacı Creswell, (2014, ss.251-260)'in nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenirliği için önerdiği yöntemleri kullanmıştır.

Araştırmanın geçerliliği için;

- Veri çeşitleme yöntemi; araştırmacı, araştırma konusu ile ilgili verileri elde etmek amacıyla PO'ların mevzuatını ile literatür taramalarında OMY çalışmalarını incelemiş ve görüşmeler yapmıştır.
- Veri çalışma grubu yeterliliği; çalışma grubu olarak alınan, Kız AİHL'sinin ve Fen Lisesinin toplamda 71 eğitim personeli bulunmaktadır. Araştırmacı, 18 kişi ile görüşmüştür. Örneklem büyüklüğü ortalama bir değerde kabul edilebilir (Başkale, 2016, ss.23-28).
- Uzun süreli etkileşim; araştırmacının, PO yönetim yapısının uygulandığı ve görüşmelerin yapıldığı okulda müdür yardımcı olarak görev yapıyor olması ve bu uygulamanın ilk aşamasından itibaren bu fiili durumu deneyimleme ve katılımcılarla uzun süre etkileşim kurma olanağı sağlamıştır.
- Geri bildirim (veri setini katılımcılara sunma); araştırmacı tarafından çözümlenen ses kayıtlarından ortaya çıkan yazılı metinler ile elde edilen kodlar görüşmelerin bitiminden itibaren bazı katılımcılara 3 ay, bazı katılımcılara ise 6 ay sonra sunmuştur. Araştırmacı, bu yöntemle katılımcıların görüşlerinde herhangi bir değişikliğin olup olmadığı tespit etmek istemiştir. Katılımcıların ilk görüşmelerde yaptıkları değerlendirmelerden farklı bir değerlendirmede bulunmadıklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın güvenirliği için;

- Araştırma yönteminin tanıtılması; araştırmacı, araştırmada kullandığı araştırma yöntemini, desenini ve araştırmanın çalışma grubunun özelliklerini gerekçeleriyle anlatmıştır.
- Başka bir araştırmacının verileri incelemesi; araştırmacı Eğitim Yönetimi alanında doktora yapmakta olan bir katılımcıya verileri sunmuştur. Katılımcının yazılı metinlerden çıkardığı kodlar ile araştırmacı tarafından bulunan kodların uyumlu olduğunu görülmüştür.
- Veri tabanı oluşturma; katılımcılara ait ses kayıtları, ses kayıtlarından çıkarılan yazılı metinler, bulgular ve sonuçlar gerektiğinde başka araştırmacıların kullanımına veya araştırmacıların kontrolüne sunma amacı ile veri tabanı oluşturulmuştur (Crescentinis ve Mainardi, 2009, ss.431-439).
- Objektiflik; araştırmacı, örnek görüşme verilerini betimsel yaklaşıma uygun olarak yorum katılmamış halini bulgular kısmında sunmuştur.

- Bulguların aktarılmasında yoğun bir tanımla yapma; araştırmacı, araştırmasında elde ettiği verileri, bulgular bölümünde sunarken söz konusu verilere ilişkin bilgiler ortaya konulduktan sonra yorumlama yoluna gitmiştir.

Bulgular

Katılımcıların çoğunluğunun görüşlerinden; PO'lardaki yapı ve işleyişin; orijinal, umut verici, gerekli ve doğru yönde yapılan bir uygulama olduğu, uygulamanın kamu okullarına, özel öğretim okullarının okul yönetim yapı ve işleyiş mantığına benzer bir okul modeli getirdiği, bu okullara mesleki performansı yüksek olarak bilinen yönetici ve öğretmenlerin görevlendirilme fırsatı verdiği, yönetici, öğretmen ve öğrenciler için avantajlar sunduğu, uygulamanı verimli olarak algılandığı, okul yönetim yapı ve işleyişine de katkı oluşturduğu, diğer okullara örnek model olabileceği, uygulanabilir bir okul yönetim teorisi barındırdığı, yönetim yapı ve işleyişin sürdürülebilir olduğu, PO'larda çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri yeterli olarak algılandığı, yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde artış sağladığı ve PO'ların, akademik ve sosyal projelerle özgün bir okul kültürü oluşturma potansiyeline sahip olacağına dair bulgular tespit edilmiştir.

PO'ların mevcut durumlarına ilişkin bulgular

Tablo 1'de PO'larda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO'ların mevcut durumlarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 1

PO'ların Mevcut Durumuna İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana Tema	PO'ların Mevcut Durumu	
Alt Temalar	Kodlar	f
Hazırlık Süreci	Öğrenci seçimi	7
	Fiziki altyapı yetersizliği	5
	Personel motivasyonu	4
	Müfredat değişikliği	3
Uygulama Süreci	Bilgilendirmenin olmayışı	15
	Yeni bir anlayış	5
	Onaylama	2
PO Algısı	Model	1
	Özel okul	1
	Kaliteli öğretmen	1
Endişe	Sayı artışı	1

Tablo 1. incelendiğinde; on bir koda ve dört alt temaya ulaşılmıştır. PO'lara dönüştürülme ve uygulama sürecinde herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, PO uygulamasının olumlu olarak

değerlendirildiği ama PO'ların sayılarında artış yapılması durumunda eğitim kalitesinin düşeceğini endişesi taşıyan bir katılımcının da olduğu görülmüştür.

Birinci alt temada; PO'lara kaydedilecek öğrencilerin seçilme yöntemi ile ilgili olarak: "450, 430 ile 440'la buraya gelsin. 150'lilik öğrenciyle bizim işimiz olmamalı (Ö13).", şeklindedir.

Fiziki altyapının yetersizliği konusunda bir katılımcı şunları belirtmişlerdir: "Her okulun fiziki altyapısı hazırlandıktan sonra proje okulu olarak açılmalı, eğitime başlamalı, (Y1)."

PO'larda çalışmanın teşvik edici bir yönünün olması gerektiği ile ilgili olarak bir katılımcı: "Burada çalışan personelin farklı bir maaş alması, böyle bir durum yok yani (Ö6).", belirtmiştir.

PO'larda uygulanacak eğitim müfredatının değiştirilmesi gerekliliği ile ilgili olarak bir katılımcının görüşü: "Müfredat uygun hale getirilmeli, müfredat çok uzun. Haftalık ders müfredatı çok fazla (Ö5).", şeklindedir.

İkinci alt temada; okulların dönüştürülme sürecinde okul yöneticilerine ve öğretmenlerine yönelik herhangi bir bilgilendirmenin yapılmadığı konusunda katılımcılardan biri: "Yönetmeliği var ama askıya alınmış bir yönetmeliği var. Öğretmen ve idareci görevlendirilmesi ile ilgili belli maddeler var. Onun dışında şu anda ne yapılacak ne edilecek hiçbir şey yok, ortalıkta (Y3).", diye belirtmiştir.

Üçüncü alt temada katılımcılardan biri; PO'ların mevcut okul sisteminde yeni bir anlayışı yansıttığı ile ilgili değerlendirmeleri şu şekildedir: "Fikir olarak orijinal, heyecan verici, hatta gerekli (Ö10)".

PO'ların uygulamasını onaylayan katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir: "Mevcut haliyle ben uygulamayı çok doğru amaçla çıktığını düşünüyorum. Amaç öğrencilerin başarısını artırmak ve amacına uygun eğer yapılırsa da kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum. (Ö1)."

PO'lar diğer okullara model okul olacağı yönünde görüş bildiren katılımcı: "Okullar kendi buldukları illerde yapmış oldukları proje çalışmaları ile diğer okullara örnek oluşturacağını, bu yapmış olduğu çalışmaların diğer okullara da ivme kazandırarak uygulamalarda örnek olacak okullar olacak (Y1)."

PO'ların özel öğretim okullarının sahip olduğu bir mantıkla oluşturulması gerektiğini ifade eden katılımcı: "Öğrencinin muhakkak velileriyle sürekli irtibat halinde olunması ve özel okul mantığı ile yani sürekli veliler ile daha çok ofis çalışması, bir proje okulunda şunun olması lazım (Ö10).", şeklindedir.

Katılımcılardan biri; PO algısı olarak kaliteli öğretmenlerin bulunduğu okullar olarak değerlendirmiş ve görüşünü şöyle belirtmiştir: "Çalışkan, gayretli ve kendi alanında yetkin öğretmenin seçildiğinin bilinmesi proje okulunu proje yapıyor. Bizim okulda da bütün branşlarda kendi alanında yetkin öğretmenlerin mevcut olduğunu düşünüyorum (Ö2)."

Dördüncü alt tema, PO modelinin Türk eğitim sisteminde yer alan diğer okullara uygulanması durumunda PO'ların da belli bir süre sonra sıradan okullara dönüşeceği endişesini taşıyan katılımcı görüşünü şöyle belirtmiştir: "Bütün Türkiye'ye yayılacak olursa yani bu proje okulun belli bir özelliği

kalmayacak. Anadolu liselerinin bir özelliği vardı. Belli öğrenciler giriyordu. Şu an ne oldu? Herkes Anadolulu oldu. Anadolu'nun pek bir anlamı yani o Anadoluluk özelliğini kaybetti (Ö11).”

PO'ların eğitim sisteminde fark oluşturmaya ilişkin bulgular

Tablo 2'de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO'ların eğitim sisteminde fark oluşturmaya ilişkin verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

PO'ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturma Katkısına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana Tema	PO'ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturmaya Katkısı		
Alt Temalar	Kodlar		f
Fark Oluşturma	Potansiyelin varlığı		18
Uygulama Sonuçları	Katkının olmayışı		7
	Başarılı		1
	Yetersiz katkı		1

Tablo 2. incelendiğinde; değerlendirmelerden dört koda ve iki alt temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların genelinde; PO'ların mevcut eğitim sisteminde bir fark oluşturacağı algısının olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılar değerlendirmelerinden ise PO uygulamasının okullarındaki eğitim sürecine henüz bir katkı oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Birinci alt temada; PO'ların mevcut eğitim sistemine katkı potansiyeli varlığı ile ilgilidir. Bu konuda katılımcılardan biri: *“Kesinlikle bir fark yaratacağına inanıyorum; PO'ların içeriğinin ne olduğu tanımlandıktan ve o tanımlanan içerik yönerge doğrultusunda okullara hareket kabiliyeti şansı tanıdıktan sonra kesinlikle (Y2).”*, şeklindedir.

İkinci alt tema bulgusu; PO uygulamasının okulun eğitim süreçlerinde bir farklılık oluşturmadığı bulgusudur. Bu konuda katılımcılardan birinin görüşü şöyle olmuştur: *“Biz de projenin şu an katmış olduğu bir durum yok. Aslında Fen Lisesi kendi adıyla geçmişte gelen bir popülerliği var (Ö6).”*

Öğretmenlerden birinin değerlendirmesinden; PO'lar uygulamasının Kız AİHL'de başarılı bir sonuca ulaştığı tespit edilmiştir. Bu konuda katılımcı şunları ifade etmiştir: *“Proje okulları, imam hatip liseleri açısından çok güzel ve verimli bir uygulamadır (Ö7).”*

Müdürlerden biri PO uygulamasının eğitim-öğretim sürecine katkısının yetersiz olduğunu dile getirmiş ve şöyle demiştir: *“İyi düşünülmüş; fakat kervan yolda dizilir anlayışı ile başlanıldığı için daha tam anlamıyla eğitim-öğretime katkısı olmamış ya da az olmuş diyelim (Y1).”*

PO'ların yapı ve işleyişine ilişkin bulgular

Tablo 3'te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO'ların yapı ve işleyişine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 3.

PO'ların Yapı ve İşleyişe İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana Tema	PO'larda Yönetmel Yapı ve İşleyiş	
Alt Temalar	Kodlar	f
Okul Yönetim Modeli	Avantaj	34
	Dezavantaj	16
	Özerklik	3
	İdari yapı değişikliği	1
Görevlendirilme Süreci	Kriter	
	Onaylama	3
Mevzuat	Yasal belirsizliğin varlığı	5
	Kadrolu görevlendirilme	3
İletişim	Paydaşlar	3

Tablo 3. incelendiğinde; dokuz koda ve dört alt temaya ulaşılmıştır. Genel olarak katılımcılar; PO'ların okul yönetim modelinin avantajlar sunduğu ama dezavantajları da olduğu, bu okullara görevlendirilecek yönetici ve öğretmenler için kriterlerin olması gerektiği, PO mevzuatının tam olarak oluşturulması, PO arası ve diğer kurumlarla iletişim sürecinin işletilmesi gerektiği bulgusu tespit edilmiştir.

Birinci alt temada en çok değinilen konu; PO'ların yapı ve işleyişinin avantajlar sağladığı yönündedir. Bu konuda bir katılımcı: *“Ben başka okullarda da çalıştım. Müdürle eğer aran iyiyse öğretmenim performansı çok yükseliyor, bu bir gerçek yani. Bir öğretmenin tanıdığı müdür ile sevdiği müdür ile çalışması avantajdır (Ö9).”*, şeklindedir.

PO'ların yapı ve işleyişinin dezavantajlar barındırdığına dair katılımcılardan birinin görüşü ise: *“PO şu an yönetmel manada ciddi sıkıntılar yaşıyor. Çünkü mevcut atamanın dışında Bakanlık uhdesinde olduğu için hem öğretmen hem yönetici bazında ciddi sıkıntı ile karşı karşıyayız. Kadrolu öğretmen ataması yapılamayınca da görevlendirme ve ücretli öğretmen ile yürütülüyor (Y2).”*, şeklindedir.

PO'lar yönetim yapısının özerk olması gerektiğini belirten katılımcılardan biri: *“Batıda olduğu gibi okulların yarı özerk hale getirilmesi gerekir bence. Yani, örnek olarak hizmet alımını idare yapmalı, okulun ihtiyaçlarını bizzat hızlı ve acil bir şekilde idare tamamlamalı, öğretmen alımını idare yaz tatillerinde yapabilmeli (Y1).”*, şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Katılımcılardan biri okulların rutin işleyişinin dışında eğitimi geliştirmek amacıyla koordinatör bir öğretmen ve bir yönetici kadrosunun oluşturması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcının bu konudaki görüşü şöyledir: *“Proje okullarına koordinatör bir idarecinin atanması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim işleriyle bire bir ilgilenen yani klasik anlamda düşündüğümüz idarecinin dışında okulun proje koordinatörü şeklinde. Öğretmenin dışında bir de müdür yardımcısı olması gerektiğini düşünüyorum (Ö8).”*

İkinci alt temada; PO'lara yapılacak görevlendirmelerde belli kriterlerin olması gerektiği hakkındaki görüşlere bakıldığında, bir katılımcı: *“Yani öğretmenler belki özel sınavla seçilebilir.*

Projesi olan, belli bir konuda, alanında araştırmalar yapan, yeniliğe açık, kendini sürekli geliştiren, bu konuda geçmiş deneyimleri veya cv'si diyelim bunlarla ilişkili olan insanlar seçilmesi bu tip öğrencilerin yetiştirilmesini sağlayacaktır, diye düşünüyorum (Ö14).”, şeklindedir.

Katılımcıların görevlendirilmelerde okul müdürüne yetki verilmiş olması ilişkin ise bir katılımcı: “Bu öğrencilerimiz için çok büyük bir avantajdır. Çünkü nitelikli personel belirliyorsunuz (Ö6).”, şeklinde olmuştur.

Üçüncü alt temada; bir an önce mevzuatın tamamlanması gerektiği ile ilgilidir. Bu konuda bir katılımcı: “Bu okulların yönetmeliklerinin hazırlanması lazım, bir an önce. Daha sonra proje okullarının elinin güçlendirilmesi, rahat hareket edebilmesi isteniyorsa bürokratik engellerle çok fazla uğraşmasının önüne geçilmesi lazım. Şu an mevcut haliyle ciddi problemler var. Artı teşvik edici bir niteliğinin olması lazım (Ö8).”, şeklinde görüşü olmuştur.

Katılımcıların PO'lara görevlendirilecek okul yöneticileri ve öğretmenlerin geçici görevlendirmeleri yerine kadrolu olarak görevlendirilmelerin yapılması gerektiği yönündedir. Bu konuda katılımcılardan birinin görüşü şöyle olmuştur: “Görevlendirme onayımızın gelmesi bizim kafamızın biraz daha gelecek açısından net olmasını sağlayacak . Sonuçta bizler farklı okuldan, kadromuz farklı okulda. Dolayısıyla maaşlarımız, ek derslerimiz ve özlük haklarımız gibi çalışmalar diğer okulda yapılıyor. Yani bu yeri geliyor rica minnet veya yeri geliyor işte okula gidiyorsunuz, işleriniz için (Ö3).”

Dördüncü alt tema olan; iletişim konusuyla ilgili olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir: “Bu proje okullarıyla çok yakında irtibata geçilmiş olması lazım. Hem öğrenci bazında hem öğretmen bazında ziyaretlerin yapılması gerekiyor. Bunun yanı sıra mümkün mertebede uygun olan okullarda; 1 hafta, 10 günlük öğrenci değişimi yapılması gerekiyor. Sivil toplum örgütleri ile özellikle üniversitelerle bizim şehrimizde dört tane üniversite var. Bunlarla devamlı bir iletişim olması bir organik bağın olması gerekiyor (Ö12).”

PO'lardaki okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin inisiyatif kullanabilme olanaklarına ilişkin bulgular

Tablo 4'te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO'larda inisiyatif kullanabilme olanaklarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.

PO'larda Eğitim Sürecinde İnisiyatif Kullanabilme Olanağına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana tema	PO'larda Eğitim Sürecinde İnisiyatif Kullanabilme
Kodlar	f
İnisiyatifin varlığı	15
Farklılığın olmayışı	3
İnisiyatif yetersizliği	1
Girişimde bulunmayış	1

Tablo 4. incelendiğinde, değerlendirmelerinden dört koda ulaşılmıştır. Katılımcıların genelinin okullarında eğitim sürecinde inisiyatif kullanma olanaklarına sahip oldukları görülmüştür.

PO uygulamasının eğitim sürecinde inisiyatif kullanmaya katkısı olduğuna ilişkin katılımcılardan biri: *“Yani burada teknolojiyi daha iyi kullanabiliyorum. Bu konuda önüme engel çıkmıyor. Mesela kendi dersimde gruplandırmalar yapabiliyorum. Sınıf düzeni gibi (Ö10).”*, görüşünü belirtmiştir.

PO uygulamasının eğitim sürecinde inisiyatif kullanımı konusunda diğer okullara göre farklılık oluşturmadığına ilişkin bir katılımcı görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Yani çok farklı olmadığını düşünüyorum şu an için (Ö8).”*

Eğitim sürecinde inisiyatif kullanımı olanağının yetersiz düzeyde olduğunu dile getiren okul müdürü şunları belirtmiştir: *“Biz dil eğitimi yaptığımız için bu konuda kısa değişiklikler yapılabilir. Belki yüzde beş vardır (Y1).”*

Eğitim sürecinde inisiyatif kullanma girişiminde bulunmadığını belirten katılımcı öğretmen: *“Yani şu ana kadar denemedim. Ama olabileceğini düşünüyorum eğer mantıklı bir şeyse hani konuşulup anlaşılıp yapabileceğimi düşünüyorum. Evet, bu okullarda proje okulu olduğu için eğer ben proje yapacaksam desteklenir (Ö11).”*, şeklinde görüş bildirmiştir.

PO'ların yapı ve işleyişinin başarı potansiyeline ilişkin bulgular

Tablo 5'te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO'ların yapı ve işleyişinin başarı potansiyeline ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 5.

PO'ların Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeline İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana tema	PO'ların Yönetimsel Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeli
Kodlar	f
Sürdürülebilirlik	21
Siyasi etki	2
Bilinmeşiş	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi değerlendirmelerden; üç koda ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu; PO'larda uygulanan okul yönetim yapı ve işleyişinin sürdürülebilir bir model olduğu bulgusudur. İki öğretmenin görüşlerinden ise bu modelin uygulanabilir olduğu ancak bazı siyasi kaygılardan dolayı endişeleri olduğu görülmüştür. Bir öğretmenin ise bu ana tema ile ilgili olarak bir değerlendirmesinin henüz oluşmadığı görülmüştür.

PO'larda uygulanan modelin sürdürülebilir olduğuna ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şöyledir: *“Aslında müdür atamalarında bu biraz sağlandı. Evet, ben öyle olduğunu düşünüyorum. Yöneticiler hesabını verebilecek durumda olacaklar. Yaptıkları işte başarılı ve başarısız olma sorumluluğu yöneticide olacak (Ö8).”*

Katılımcılardan birinin PO'lardaki okul yönetim yapı ve işleyişinin sürdürülebilirliği sürecinin problemlili olduğunu belirtmiş ve şöyle demiştir: *“Aslında tek kelimeyle şunu özetleyebilirim; ama burası Türkiye olmasaydı gönül rahatlığıyla yüzde yüz mükemmel derdim. Ama burası Türkiye olacağı için ahbab çavuş ilişkisinden çekiniyoruz yani (Ö6).”*

PO'larda uygulanan modelin sürdürülebilirliği ile ilgili olarak uygulama sonuçlarının görülmesi gerektiğini belirten katılımcının değerlendirmesi şöyledir: *“Ben çok net cevap veremeyeceğim çünkü idareci atandıktan sonra buna bakmamız lazım. Gelecek yıllarda yani bu önümüzdeki günlerde yeni bir müdür atanacak. Bence o müdürün çalışmasına bakmamız lazım. Yani bir sene üzerinden geçmesi lazım ki bu soruya net bir cevap verebilelim (Ö3).”*

PO'ların kendilerine özgü bir okul kültürü oluşturabilmelerine ilişkin bulgular

Tablo 6'da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, PO'ların kendilerine özgü bir okul kültürü oluşturabilmelerine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6.

PO'ların Kendilerine Özgü Bir Okul Kültürü Oluşturabilmelerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana tema	PO'ların Kendilerine Özgü Bir Okul Kültürü Oluşturabilmeleri
Kodlar	f
Özgün kültür oluşumu	17
Kaygı	1

Tablo 6. incelendiğinde, değerlendirmelerden iki koda ulaşılmıştır. PO'larda süreç içerisinde kendilerine özgü bir okul kültürü oluşacağı algısının olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılardan birinin görüşleri şöyledir: *“Neden olmasın, yani bu özel kolejlere böyle bir kültür oluşuyor ki bu tür durumda yani öğretmenin kendi isteğiyle gelip belli kriterlerle gelip iyi bir ortamda çalışması, mutlu olması, verimli olması, katkıda bulunması sonucunda bu kültür ister istemez oluşacaktır (Y4).”*

PO'larda özgün bir okul kültürünün oluşumu konusunda kaygısı olan katılımcının görüşü ise şöyledir: *“Kurum açısından değil ülkenin genel yapısı açısından şahsen bu konuda iyimser olduğumu düşünemem, söyleyemem (Ö14).”*

PO'larda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 7'de PO'larda görevli okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. incelendiğinde, değerlendirmelerden iki koda ulaşılmıştır. On katılımcının değerlendirmelerinden PO'lar uygulamasının mesleki doyum düzeylerinde bir artırım

sağlamadığı bulgusu görülmüştür. Sekiz katılımcının ise PO uygulamasının mesleki doyum düzeylerinde bir artırımı oluşturduğu bulgusu tespit edilmiştir.

Tablo 7.

PO'larda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Ana tema	PO'ların Mesleki Doyum Düzeyine Katkısı
Kodlar	f
Etkisiz	10
Artış	8

PO uygulamasının fen lisesinde görev yapan idareci ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde bir artırımı oluşturmadığı tespit edilmiştir.

PO uygulamasının mesleki doyum düzeylerine bir katkı oluşturmadığı yönünde katılımcılardan birinin görüşü şöyledir: “*Yani proje okulu için bir şey söyleyemiyorum herhangi bir fark oluşmadı, diyebilirim (Ö6).*”

PO uygulamasının mesleki doyum düzeylerinde bir artış sağladığını değerlendiren katılımcılardan birinin görüşü ise şu şekildedir: “*Yirmi birinci yılımı çalışıyorum. Bu, yirmi bir yılın çoğunluğunu bu okula benzer okullarda geçirdim. Hemen hemen birbiri ile aynı; ancak burada güzel bir hava hissettim (Y1).*”

PO'larda görevli okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 8'de PO'larda görevli okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların PO'larda Görevli Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Ana tema	Mesleki Yeterlilik Algısı
Kodlar	f
Yeterliliğin varlığı	13
Yeterliliğin bilinmeyişi	7

Tablo 8. incelendiğinde; değerlendirmelerden iki koda ulaşılmıştır. PO'larda görevlendirilen yönetici ve öğretmenlerin mesleki yeterliliği olan yönetici ve öğretmenlerin görevlendirildiği algısının olduğunu ve bu okullarda görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilgili bazı katılımcılarda ise bir öngörünün olmadığına ilişkin bulgu tespit edilmiştir.

PO'larda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerinin yeterli olduğuna ilişkin bir katılımcı: *“Evet. Yeterli görülür. Öğrenciler, öğretmenleri yeterli görüyor, benimsenmiş görüyorum, kendi branşlarında mesleki yeterliliği tescil edilmiş. Bizim okula gelmişler şu an gerçekten dışarıda görüyorum arkadaşların farkları var. (Ö11).”*, şeklinde görüş bildirmiştir.

PO'larda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerinin yeteri kadar bilinmediğine ilişkin katılımcılardan birinin görüşünü şöyledir: *“Aslında çok fazla bilindik bir şey değil. Bilinmiyor, yani o yüzden proje okuluna dışarıdan bakış açısı nedir? Yani yeterli midir, yetersiz mi o çok konuşulmadı yani (Ö9).”*

PO'lardaki proje etkinliklerine ilişkin bulgular

Tablo 9'da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin projelere ve etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 9.

PO'lardaki Projelere ve Etkinliklere İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana tema	Proje ve Etkinlik Uygulamaları
Kodlar	f
Proje ve etkinlik girişimleri	20
Finansman sorunu	1

Tablo 9. incelendiğinde görüşlerden; iki koda ulaşılmıştır. Katılımcıların tümü PO'ların oluşturulma hedefleri göz önüne alındığında bu okullarda proje ve etkinlik çalışmalarının zorunluluk olarak görüldüğü bulgusu ile proje ve etkinlik faaliyetlerinin artırılarak devam etmesi gerektiği bulgusu elde edilmiştir. Projelerin ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmenlerde; yeni bakış açıları sağladığı, girişimciliği, motivasyonu artırdığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı kültürleri tanıma olanağı sağladığı, öğrenci ve öğretmenlerde hoşgörüyü artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Diğer katılımcıların değinmediği ama yöneticilerden bir katılımcının görüşlerinden; proje etkinliklerinin sürdürülmesinde finansal sorun yaşadıkları yönünde bir bulgu da elde edilmiştir.

Bir katılımcıların proje ve etkinlik çalışmalarına ilişkin görüşü şöyledir: *“Bir proje okulundan beklenen şeylerden birisidir bu. Kendini hem okulda hem dünyada farklı bir hale getirmek zorunda. Proje okullarında bir zihniyet gelişimi, bir kültürel değişim ortaya koymak, kaliteli nesiller yetiştirmek hedefleniyorsa, dolayısıyla küresel dünyanın içerisinde etkileşimli olmalı. Öğrencilerimiz Ürdüne gidiyor bu bir artı (Ö8).”*

Katılımcılardan müdür başyardımcısı proje çalışmalarında ve projenin sürdürülmesinde finansal sorununa vurgu yapmış ve konu hakkında şunları belirtmiştir: *“Milli Eğitim'in desteğini sağlayamıyoruz zaten, bu gerçek ama bir bütçe ayrılmalı (Y3).”*

Kız AİHL.'nin ve Fen Lisesi'nin 2013-2018 eğitim-öğretim yılları arasındaki TEOG sınavlarındaki tabanlarına ilişkin bulgu

Tablo 10'da, 2013-2014 (PO uygulamasının başlamadığı eğitim-öğretim yılı), 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılına ait Kız AİHL.'sinin ve Fen Lisesi'nin TEOG Sınav puanına göre oluşan taban puanlar verilmiştir.

Tablo 10

Kız AİHL.'nin ve Fen Lisesi'nin 2013-2018 Eğitim-Öğretim Yılları Arasındaki TEOG Sınavları Sonucu Oluşan Taban Puanlar

Kız AİHL	2013-2014	2014 – 2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Yabancı Dil Arapça	Sınavsız Giriş	253,778	236,807	306,179	432,366
Fen Lisesi	2013-2014	2014 – 2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Yabancı Dil İngilizce	401,162	477,197	483,666	485,607	491,771

Tablo 10. incelendiğinde, bu iki okulun TEOG Sınavları sonucu oluşan taban puanlara bakıldığında, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle (PO uygulamasının başladığı eğitim-öğretim yılı) öğrencilerin bu iki okulu tercih etme oranlarında yıllar itibariyle dikkate değer bir artış olduğu görülmektedir. Bu durumun PO yapı ve işleyişinin sonucu öğrencilerde oluşturduğu olumlu algının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.

Tartışma

PO'ların mevcut durumu

Katılımcıların genel görüşlerine bakıldığında; PO uygulamasının ilk aşamalarında PO'lar kavramından ve uygulamasından ne kastedildiğinin bilinmediği ve herhangi bir şekilde bir bilgilendirmenin yapılmadığı saptanmıştır. Bahsedilen eksikliklere rağmen, PO'lara farklı bir misyonun (akademik başarıyı artırıcı bir okul modeli) verildiği algısı katılımcılarda olduğundan PO uygulamasını olumlu olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

PO kapsamına alınma süreciyle ilgili en fazla vurgulanan konu; hazırlık sürecindeki eksikliklerdir. Bu eksikliklerden biri; fiziki altyapı ile ilgili olan kısımdır. MEB tarafından 1994-1995 Eğitim-Öğretim yılında uygulanan MLO uygulaması kapsamında uygulamanın yapıldığı okullarda da fiziki imkânların yetersiz olduğu belirtilmiştir (Şahin, 2006). Okul yönetim süreçlerinde OMY'ye gidiş aşamalarında izlenecek en iyi yöntem ön hazırlık aşamasının sağlıklı bir şekilde tamamlanmış olmasıdır (Fullan ve Watson, 1999, s.2). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri adlı çalıştayda ortaöğretim okullarında on iki alanla ilgili sorun tespit edilmiş; altyapı ve donanım yetersizliği dört sorun ile öne çıkmıştır (Gözütok, 2004, s.48). 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında yapılan bir araştırmada katılımcıların 33 sorun alanı sıralamasında 6. sırada okullardaki fiziki yetersizlik konusu yer almıştır (Kösterelioğlu ve

Bayar, 2014, s.181). Okullarda fiziki durumla ilgili sorunların daha önceki yıllarda da olduğu ve devam ettiği bulgusu bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir.

Bu araştırmada; PO uygulamasındaki okullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin maddi olarak desteklenmesi gerektiği yönünde bulguya ulaşılmıştır. Çevik (2011)'in MLO'larda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler için benzer bir öneri sunmuştur. Çevik; MLO'larda görev yapan yönetici ve öğretmenlere ek ders ücreti vd. bazı imkânların sağlanmasını önermiştir. Bu öneri ile bu araştırmada elde edilen bulgu örtüşmektedir.

PO'ların mevcut durum temasında katılımcıların hazırlık süreci ile ilgili vurguladıkları ikinci konu; PO uygulamasının sürdüğü okullarda okul yöneticilerine ve öğretmenlerine PO uygulaması ile ilgili herhangi bir bilgilendirmenin yapılmamış olduğudur. MEB tarafından 1994-1995 Eğitim-Öğretim yılında uygulanan MLO projesi ile ilgili yapılan bir araştırmada da bu projenin uygulandığı okullardaki yöneticiler ve öğretmenler; MLO konusunda yeterli düzeyde bilgilendirilmedikleri belirlenmiştir (Şahin, 2006). Okullarda eğitim kalitesinin yükseltilmesi amacıyla yapılacak yeniliklerin benimsenmesi için öğretmenlerin yeniliklerle ilgili bilgilendirilmesi gerektiği (ORE, 2010, ss.1-8) bulgusu ile ve diğer çalışmaların bulguları bu araştırma kapsamında bulunan bulgu ile örtüşmektedir.

PO'ların mevcut durumları temasıyla ilgili olarak katılımcıların çoğunluğunun bu uygulamayı olumlu olarak değerlendirdikleri bulgusu ile Erdiç (2006)'in yaptığı araştırmada, MLO uygulamasının yapıldığı okullardaki öğretmenlerin MLO uygulamasının yapılmadığı okullarda çalışan öğretmenlere göre algıları daha olumlu olduğu bulgusu ile bu araştırmadaki bulgu uyumaktadır.

PO'ların eğitim sisteminde fark oluşturması

PO uygulamalarındaki esas hedef öğrencinin öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlamaktır. Arterbury ve Hord (1990-1991)'un belirttiklerine göre; OMY' nin öğretimin çıktıları üzerinde etkisinin henüz tam olarak kanıtlanmadığını, ancak öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yeni fırsatlar sağladığı ve öğrencilerin başarısı için yüksek bir potansiyeli barındıran stratejilerin bulunup uygulanması için OMY' nin imkânlar sunduğu yönündedir. Avustralya Hükümeti için yapılan bir araştırmada ise OMY' nin uygulandığı okulların müdürleri ile yapılan bir çalışmada; okul müdürlerinin yarısından fazlası OMY' nin öğrenmeyi geliştirmede “orta” veya “yüksek” düzeyde bir etkisinin olduğu yönünde değerlendirmeleri olmuştur (Hugh Watson Consulting, 2004, s.6). Caldwell (2005) “School-based management” adlı kitapçığında; OMY uygulamaların son on yıl içinde en popüler uygulama haline geldiği belirtilmiştir. Caldwell, İngiltere’de on yıldan uzun bir süredir okul yönetimlerinde OMY' nin uygulandığını, dönüşümlerin tamamlanmasıyla birlikte tüm konularda iyileşmelerin olduğunu, OMY' nin uygulandığı okulların diğer okullara göre üç kat daha fazla geliştiği ve sonuç olarak OMY' nin okullardan bekleneni sağlayacak “gümüş” bir anahtar olarak değerlendirmektedir. Bu araştırmaların bulguları ile PO'lar uygulamasının eğitim sisteminde olumlu anlamda bir fark oluşturacağına ilişkin araştırma bulgusu uyumaktadır.

Bakioğlu ve Kaya (2015, ss.125-142)'nın çalışmalarında; eğitim sisteminde okullara yetki devri uygulamasını başarıyla uygulayan ülkelerin olduğu gibi yetki devri uygulanmasında başarısız olan ülkelerin de olduğu görülmüştür. Baki ve Kaya; yerelleşmenin okullar üzerinde etkisin hemen görülmesinin mümkün olmadığı, önemli olan husus bu uygulamanın politika belirleyicileri tarafından ne şekilde algılandđı ve nasıl uygulanacağının belirleyici olacağı yönünde değerlendirmeleri olmuştur. PO uygulamasının yeni olması ve politika yapıcılarının bu okullarla ilgili nasıl bir bakış açısı geliştirilecekleri henüz bilinmemektedir. Bazı katılımcıların PO'ların yönetim yapısının şu an itibari ile okullarında sürdürülen eğitim sürecinde bir farklılık oluşturmadığı ancak ileriki süreçlerde farklılığın olabileceği yönünde değerlendirme bulguları ile Baki ve Kaya (2015, ss.125-142)'nin araştırmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Nijeryada OMY uygulamasının siyasallaştırılması sonucunda eğitim kalitesinde ve finansman boyutunda sorunlara neden olduğu, özellikle eğitimin paralı hale getirilmesi sonucu eğitimde fırsat eşitsizliği yarattđı görülmüştür (Zajda, 2006, s.71). PO uygulaması ile ilgili siyasi kaygıları iki katılımcı dile getirmiştir. Diğer katılımcıların PO'lar uygulaması konusundaki değerlendirmelerinden siyasi bir kaygının varlığı tespit edilmemiştir. Bu nedenle Zajda (2006, s.71)'nin araştırmasında belirttiği; Nijeryadaki OMY' nin uygulandığı okullarda yaşanan problemler, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

TEOG Sınavları sonucu bu iki proje okuluna ğrenci yerleşme taban puanları verisine bakıldığında; PO'lar uygulamasının başladığı 2014-2015 Eğitim-ğretim yılından itibaren bu okulların taban puanlarında artışlar görülmektedir. Bu puan artışlarının sonuçları değerlendirildiğinde ise bu okullara ğrenci talebinin artđı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu katılımcıların, PO'ların eğitim sisteminde bir farklılık oluşturacağı bulgusunu desteklemektedir.

PO'ların yapı ve işleyişi

PO uygulaması okul yönetiminde avantajlar sağladığı ve PO'ların özerk bir yapıya sahip olmaları gerektiği şeklinde bulgular tespit edilmiştir. Eğitim sistemimizle ilgili problemlerin merkez yetci bir yönetim anlayışi ile zlmesinin mümkün görünmediği, MEB merkez teşkilatının bizzat kendisinin problem üreten bir yapıya dönüştüğü ve bu yönetim anlayışının sürdürülebilir olmadđı görülmektedir. Bakanlığın eğitim yönetimi sisteminde taşra yönetimlerine, sorunlarını zmek için yetki devretmesi gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır (şişman ve Turan, 2003, s.314). şişman ve Turan (2003)'in belirttikleri bu bulgu ile PO'larda okul yönetim modelinin avantajlı olduğu yönündeki araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Karadağ (2010, s.72)'in 20 ilköğretim okul müdürüyle yaptığı araştırmada; okul müdürlerinin mevcut yönetim sisteminin fonksiyonel olup olmadđı sorusuna verdikleri cevaplardan 23 atıf *hayır*, 3 atıf ise *evet* olarak bulunmuştur. Ayrıca mevcut yönetim sisteminin sorunlara zm olabilme kapasitesi hakkındaki soruya verdikleri cevaplar ise 18 atıf hayır ve 2 atıf *evet* şeklinde olmuştur. Oysa bu araştırmanın bulgularında PO'lardaki yönetim modeline yönelik 27 atıftan 1'i olumsuz, 26 atıf ise olumlu olmuştur. Karadağ (2010)'in çalışmasının bulguları ile bu araştırmanın bulguları uyumamaktadır. Karadağ (2010)'in çalışmasındaki bu bulgu, PO'lardaki okul yönetim sisteminin lehine bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Çünkü PO uygulaması ile yeni bir okul

yönetim modelinin oluştuğu ve bu modelin katılımcılarca avantajlı olarak görüldüğüne dair bulgu bulunmaktadır.

Okul müdürleriyle yapılan bir araştırmada okul müdürleri yetkilerinin artırılması ve okul yönetim sisteminde değişiklik yapılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır (Karadağ, 2010, s.66). Yerelleşmenin, Türk eğitim sistemi sorunlarına çözüm olabilecek yöntemlerden birinin olabileceği konusunda on üç katılımcıdan, on biri okulların donanım ihtiyaçlarının ve personel alımı gibi eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlere devredilebileceğini belirtmiştir (Öz, 2013, s.89). Özgen (2011)'in OECD'nin 2006 yılının PISA ve TIMSS sonuçlarının verilerine dayanarak yapmış olduğu çalışmada; eğitimde yerleşme düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarısı arasında pozitif bir sonucun olduğu yönündedir. Fındık ve Kavak (2017)'in 2012 PISA sonuçlarına dayanarak Kore, Meksika ve Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerisi bulgularında okul yöneticilerinin liderlik algıları ve okul özerkliğinin öğrencilerin okuma becerileri başarısı üzerinde anlamlı bir bağın olduğu, özerkliğin uygulandığı bu iki ülkedeki öğrencilerin okuma becerisi başarı oranının Türkiye'deki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Fındık ve Kavak (2017)'in yaptıkları öneriler arasında; özellikle işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, ders kitaplarının seçimi ve öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi konularında okullara özerklik verilmesi istenmiştir.

Araştırmaların genel bulgularına bakıldığında bu araştırmadaki; PO okul yönetim modelinin avantajlar sağladığı ve PO'lara özerklik verilmesi gerektiği yönündeki bulguları destekledikleri görülmüştür.

Bazı araştırmaların bulgularında ise; okul müdürünce öğretmenlerin seçilmesi katılımcılar tarafından onaylanmadığı yönündedir (Tatık, 2013, s.126; Geçit 2008, s.64). Başka bir çalışmada da okul yöneticileri OMY' nin okulların yönetimi boyutunda politika belirleyici olarak Bakanlık merkez teşkilatının olması gerektiği yönünde en yüksek (%42,7) bulgu olarak tespit edilmiştir (Karataş vd. 2016, s.89). Bu araştırmaların bulgularıyla PO'larda yönetsel yapı ve işleyişinde bazı dezavantajlar olduğu ve görevlendirmelerde kriterlerin belirlenmesi yönündeki bulguyu destekler niteliktedir.

PO uygulaması ile ilgili mevzuat tam olarak oluşturulmadan 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında bazı ortaöğretim okullarının proje okuluna dönüştürüldüğü, yönetmeliğinin ise iki yıl sonra (2016 Yılı'nın Eylül ayında) çıkarılmıştır. Bu araştırmada; PO'ların mevzuatının tam olarak oluşturulmaması nedeni ile PO uygulaması ve öğretmen istihdamı konularında belirsizliklerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Odabaşı vd., (2016)'in Türk eğitim sisteminde yerleşme uygulamaları; yerel teşkilatların yasal yetkileri belirlenmeden yapıldığında eğitim alanında yerleşme uygulamasının olumlu katkılar getirmesi bir yana olumsuz sonuçlar doğuracağı bulgusu bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir. PO uygulaması sürecinde katılımcıların; geçici görevlendirme yerine kadrolu olarak PO'lara atama yapılması yönünde elde edilen bulgu ile Şahin (2011, ss.1167-1184)'in öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada elde ettiği; öğretmen adaylarının sözleşmeli atamaya (%80,54) karşı çıktığı bulgusu ve Soydan (2012, ss.1-23)'in yaptığı

benzer bir araştırmada; öğretmenlerin sözleşmeli olarak istihdam edildiklerinde verdikleri eğitimin hizmet kalitesinin artırmayacağı (%79,71) bulgusuyla örtüşmektedir.

Bu araştırmada PO'lar arası ve okul içi iletişim kanallarının kurulması gerektiği bulgusu elde edilmiştir. PO'ları diğeri ortaöğretim okullarından ayıran farklılıklardan biri de okul yönetimine "rehberlik" edecek Proje Danışma Kurulunun (okul yöneticileri, okul mezunlarından iki üye, iki öğretim elemanı, okul aile birliğı başkanı, okul öğrenci temsilcisi, iki öğretmen, ...) varlığıdır. Balıdede (2012) 'in belirttiğine göre İrlanda okul yönetim sisteminde Okul Yönetim Kurulu bulunmakta ve bu kurulda; okul müdürü, öğretmen, veli temsilcisi ve eğitimle ilgili STK'lar bulunmaktadır. Güney (2011, s.215) örgütsel iletişimi; örgütün verimli ve etkin olarak yönetilmesinde ve istenilen hedeflere ulaşmasını sağlayan bir araç olarak gerektiğini belirtir. Güney (2011, s.215) bu amaçla örgüt unsurları arasında ve örgütün paydaşları arasında devamlı bir bilgi ve fikir alışverişi kanalının bulunmasını gerektiğini belirtmiştir. Tutar ve Yılmaz (2013, s.215) örgütlerin belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için; birinci derecede öneme sahip yönetim fonksiyonları ile iletişim gibi ikinci derecede bulunan fonksiyonları kullanması ile gerçekleştirilebilir. İletişim tüm yönetim fonksiyonun zorunlu bir unsurudur. Bu değerlendirmeler ile bu araştırmada PO uygulamasının verimli ve etkin olarak sürdürülmesinde paydaşlarla iletişim kurulması gerektiği ile ilgili bulgu örtüşmektedir.

PO'lardaki yönetici ve öğretmenlerin inisiyatif kullanımı

PO'larda katılımcıların; eğitim-öğretim sürecinde değişim/küçük çaplı bir reform/iyileştirme yapabilme olanaklarıyla ilgili olarak inisiyatif kullanım imkânlarının yeterli düzeyde olduğu yönünde bulgu tespit edilmiştir. Lin (2014, ss.52-53) OMY sisteminde öğretmenlerin kararlara katılım gösterdiklerinde okula bağlılıkları güçlendiğine yönelik araştırma bulgularının mevcut olduğunu belirtilmiştir. ERG (2017)'in 24 Kasım Öğretmenler Günü nedeniyle yayınladığı bilgi notunda özetle; öğretmenlerin eğitimle ilgili kararlarda daha fazla katılım göstermeleri gerektiği ve özellikle "öğretim programı ve ölçme-değerlendirme" alanlarında bu katılımın daha da önemli olduğu yönünde vurgu yapılmıştır. Bu çalışmaların bulguları ile bu araştırmadaki PO uygulamasının uygulandığı okullarda eğitim-öğretim sürecinde inisiyatif kullanma düzeyinin katılımcılarca yeterli olarak görülmesi bulgusu uyuşmaktadır.

Ortaöğretimde görevli öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılma konusunda; "çok az ve biraz" olarak bulunmuştur (Köklü, 2012, s.208). Köklü (2012)'nin araştırmasındaki bulgu ile bu araştırmadaki katılımcıların; PO'larda inisiyatif kullanım düzeyinin daha önce görev yaptıkları okullara göre yeterli görünmesi bulgusu ile uyuşmamaktadır.

PO'ların yapı ve işleyişinin başarı potansiyeli

Bu araştırmada; PO'ların okul yönetim modelinin sürdürülebilir olduğu bulgusu tespit edilmiştir. Cheng (2001), OMY uygulamaları ilgili olarak; OMY' nin, okullarda ve okul sisteminde yeni hedefler oluşturma açısından önemli sonuçlar ürettiği, okullara verilen hedeflere ulaşmak için okulun iç sürecini iyileştirdiği, gelecekteki eğitim modelleri ve öğrenciler için yeni okul hedefleri oluşturmak için potansiyel oluşturduğu belirtmiştir. Ergin (2016)'in yaptığı

çalışmada; öğretmenler, müdürlerin çalışmak istedikleri müdür yardımcılarını seçme yöntemi sağlıklı bir şekilde işlemesi koşuluyla %50 kabul etmiş ve katılımcı öğretmenlerin %10' tamamen bu yöntemi destekledikleri sonucu bulunmuştur. Okul yöneticileriyle yapılan bir başka çalışmada katılımcıların; %80'i okul yönetiminde OMY' nin faydalı olacağı ve OMY kavramı ile ilgili katılımcıların olumlu algıları olduğu tespit edilmiştir (Karatay vd., 2017, s.323). Bu araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmadaki katılımcıların PO okul yönetim modelinin sürdürülebilir olduğu yönündeki bulguyu desteklediği görülmektedir.

Balcı (2000, s. 497), her şeyi devletten beklemenin yaygın bir anlayış olduğu ülkemizde “toplum okulu” yönetim modelinin özellikle ilköğretim ve ortaöğretim okulları düzeyinde uygulanmasının gerçekçi olmadığını belirtmiştir. Şahin (2006)'in belirttiğine göre MLO uygulaması yapılan okullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarını geliştirmeleri yönünde isteksiz oldukları saptanmıştır. Bu bulgular bu araştırmadaki bulguları desteklemediği gibi görünse de PO'lardaki yöneticiler ve öğretmenler bu uygulamanın sürdürülebilir olduğunu kabul ettikleri ve destekledikleri bulgusu bulunmaktadır. Bu iki araştırmanın bulguları ile bu araştırma kapsamında bulan bulgu örtüşmemektedir.

PO'larda kültür oluşumu

Katılımcıların geneli; PO'ların kendilerine özgü, akademik başarı endeksli bir okul kültürü oluşturacağını ve bu okullara akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yerleştiği bir okul türü olacağı bulgusudur. Bu durumu destekleyen istatistikî veriler bulunmaktadır. İki proje okulunun TEOG Sınavları sonucu öğrenci yerleştirme taban puanlarının yıllar itibarıyla yükseldiği görülmektedir. PO uygulaması Türk eğitim sistemine katkı sağlayacağı öngörüldüğü için PO'larda özgün bir kültür oluşumu potansiyelinin var olduğu bulgusu tespit edilmiştir. PO'ları tercih eden öğrenci akademik olarak başarısı yüksek öğrencilerden oluşmaktadır. PO kültürü; başarılı öğrenci grubunu yetkin öğretmen grubu ile buluşturan, ekip ruhu içinde çalışanlarını bütünleştiren, aidiyet duygusu yüksek, kararlara katılan, mesleki doyum ve mesleki yeterliliği olan çalışanlara sahip hesap verilebilir bir yönetim yapı ve işleyişi olan, akademik ve sosyal projeleriyle örnek model alınacak seçkin bir okul kültürü oluşacağı yönünde bulgular saptanmıştır.

Waldron ve Mcleskey (2010) okul reformu oluşturmak için işbirlikçi bir kültürü oluşturmak gerektiği tespitinde bulunmuşlardır. İşbirlikçi bir kültür; mesleki iş birliğini oluşturur, mesleki işbirliği ise eğitimde kaliteyi ve başarıyı getirir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları ve işbirliğine dayalı bir yapılanma öğrenci başarısını artıracığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Demirtaş, 2010). Bir okulun kültürü okula ait “değer, inanç ve normlarının” bir bütünü sonucu ortaya çıkar. Her kurumun bir kültür anlayışı olduğu gibi her okulun da kendine ait bir kültürü vardır. Bu kültür, zaman içinde şekillenir, olgunlaşır ve o okula ait bir unsur haline gelir (Özdemir, 2012, s.605). Tüm bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında; bu araştırmadaki PO'ların özgün bir okul kültürü oluşturma potansiyelinin zaman içinde oluşacağı bulgusu ile PO'larda seçilmiş bir eğitim ekibinin varlığı ve ortak hedefleri olan, iletişim odaklı ve akademik başarıyı sağlayacak özgün bir okul kültürü oluşacağı bulguları örtüşmektedir.

PO'larda görevli okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri

Bu araştırmada, katılımcıların çoğunluğu mesleki doyum düzeylerini yeterli olarak değerlendirdikleri bulgusu yer almaktadır. Ancak, Fen Lisesindeki katılımcıların mesleki doyum düzeyleri yeterli olarak görmeleri okullarının proje okulu olması ile oluşan bir memnuniyet sonucu olmadığı yani PO uygulamasının mesleki doyum düzeyine artı bir katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Kız AİHL'deki katılımcılardan biri hariç diğer katılımcılarda proje okulunda görev yapmaktan dolayı mesleki doyum düzeylerinin artırdığı sonucu tespit edilmiştir.

Osorio vd. (2009, ss.97-98)'nin Dünya Bankası için hazırladıkları çalışmada; OMY uygulamalarının, paydaşların memnuniyeti, eğitim çıktılarında kaliteyi, hesap verilebilirliği, okul müdürünün ve öğretmenlerin motivasyonunu ve okula karşı aidiyet duygusunu geliştirdiği bulgusu bulunmaktadır. Endonezya'da lise öğretmenleri ile yapılan araştırmada; OMY uygulamasının, öğretmenlerin mesleki performansına ve mesleki doyum düzeyine katkısı olduğu bulunmuştur (Hutubarat, 2015, s.437). İsrail'de Arap okullarında bulunan öğretmenler ile yapılan bir araştırmada; OMY modelini uygulayan okullarda bulunan öğretmenler, mesleki doyum düzeylerini "en yüksek" oranda değerlendirdikleri fakat OMY uygulamasının yapılmadığı okullarda bulunan öğretmenlerin ise mesleki doyum düzeyleri "en düşük" düzeyde değerlendirdikleri saptanmıştır (Arar ve Romi, 2016, s.191). Üç araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın bulguları arasında yer alan PO'larda çalışmaktan dolayı (özellikle Kız AİHL. görev yapan katılımcılar) katılımcıların memnuniyetlerinin arttığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Sarpkaya (2000, s.121), liselerde (ortaöğretim) çalışan öğretmenlerin genelinin mesleki doyum algılarını "düşük" olarak bulmuştur. Mesleki doyum düzeyi ile ilgili diğer bir araştırmada ortaöğretimde görevli öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri "düşük" olarak bulunmuştur (Köklü, 2012, s.208). Bu çalışmaların bulguları ile PO'lara çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin "yeterli" olduğu bulgusu uyuşmamaktadır.

Proje okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri

Bu araştırmadaki öğretmen katılımcılara göre; PO'lara görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri istenilen düzeydedir. PO'lara görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterliliği olan personelden seçildiği bulgusu ve dışarıdan bakıldığında PO'lara görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin yeterliliği konusunda olumlu bir algı oluştuğu yönünde bulgu tespit edilmiştir.

Okul yönetimine uygun yöneticilerin seçilmesi eğitim ve öğretim sürecinin geliştirilmesi ve beraberinde okulun kurumsal gelişimini sağlayacak önemli bir adım olacaktır (Recepoglu ve Kılınc, 2014, s.1837). Ağaoğlu vd. (2012)'nin belirttiklerine göre okul yöneticileri; kendilerini mesleki yeterlilik konusunda tüm alanlarda öğretmenlere göre yeterli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusu ile PO'larda görev yapan okul yöneticilerinin mesleki yeterliliği olan yöneticiler olduğu bulgusu uyuşmaktadır. Fakat PO'larda görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliliği olan öğretmenler seçildiği bulgusu ile örtüşmemektedir.

Geçit (2008)'in yaptığı araştırmada; MEB'de personel atamaları liyakate uygun olarak yapamamaktadır. Başka bir araştırmada; öğretmenler kendilerini mesleki yeterlilik konusunda "az yeterli" olarak algıladıkları saptanmıştır (Özer ve Gelen, 2008, s.53). Yılmaz ve Altınkurt (2011, ss.950-954)'un araştırmasında; aday öğretmenler, Türk eğitim sistemi sorunlarıyla ilgili yaptıkları sıralamada 5. sırada mevcut öğretmenlerin niteliksel alanda yetersizliğini sorun olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmaların bulgularıyla PO'lara görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olduğu bulgusu uyuşmamaktadır.

PO'larda "Proje" etkinlikleri

Bu araştırmada; katılımcıların tümü "proje" kelimesinin tanımından dolayı bu okulları proje üretecek okullar olarak algıladıkları bulgusudur. Bu algıdan dolayı PO'larda proje etkinliklerinin mutlaka olması ve artarak devam edilmesi gerektiği katılımcılarca ifade edilmiştir. Projelerden kast edilen ise bu öğrencilere akademik katkı sağlayacak ve bilimsel içeriğe sahip etkinlikler olduğudur.

Köse (2013)'nin belirttiğine göre projeler; öğrenilen bilgiler ışığında bilginin ana kaynağına ulaşma becerisini öğreten bir faaliyet olduğu ve bu faaliyetin günümüz eğitim anlayışlarında da sık kullanıldığı yönündedir. Döş ve Kır (2013)'in bir lise ve bir ilköğretim okullunda görevli öğretmenler ile yaptıkları çalışmada, okullarda gerçekleştirilecek ders dışı etkinliklerin; sosyalleşme, kendini ifade etme, iletişim, kendine güven gibi konularda öğrencilere faydaları olduğu yönündedir. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü; öğrencilerin akademik eğitimlerini desteklemek amacıyla çeşitli sosyal etkinlikler planlayıp uygulamaktadır. Bu amaçla Sosyal Okul Projesi 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. Proje, okullarda öğrencilere akademik çalışmaların yanında sosyal, sportif ve sanatsal alanlarda yapılacak etkinliklere yüksek oranda öğrenci katılımı sağlanmasıdır (GAZİANTEP MEM AR-GE, 2017). Yapılan araştırmaların bulguları ve uygulamalar, bu araştırmada katılımcıların; PO'larda projelerin ve etkinliklerin yapılması ve artırılarak devam ettirilmesi gerektiği yönündeki araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Sonuç

PO'lara dönüştürülen okullarda; bir ön hazırlık çalışmasının yapılmadığı (alt yapı, mali destek vb.) ve paydaşlarının yeteri kadar bilgilendirilmedikleri görülmüştür. Bu eksikliklerine rağmen PO uygulamasının; eğitim sisteminde yeni bir ufuk açtığı için yerinde bir karar olarak görülmüştür. PO'ların öğrenci merkezli, başarı odaklı bir okul yönetim yapısı olduğu, seçilmiş bir eğitim kadrosunun sunacağı ekip ruhuyla okul yöneticileri ile öğretmenler arasında doğabilecek problemleri önleyecek yeni bir okul yönetim modeli olarak değerlendirildiğinden eğitim sisteminde bir fark oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak PO uygulamasının bu iki proje okulunun eğitim sürecinde tam olarak bir farklılık oluşturmadığı bazı katılımcılarınca belirtilmiştir.

PO'lar modeli okul yöneticileri açısından; kendi ekibini kurma ve yönetme anlamında; öğretmenler açısından ise başarılı öğretmenlere bu okullarda çalışma fırsatı sunduğu için PO'lar modeli avantajlar sağladığı görülmüştür.

PO'lar mevzuatının tam olarak oluşturulmamış olması, kadrolu olarak görevlendirilmede yaşanan problemler, paydaşlarla iletişim konusundaki eksiklikler ve siyasi kaygıların varlığı gibi nedenler modelin bazı dezavantajlarının da olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların genelinin; PO uygulamasının avantajlı yönlerinin dezavantajlı yönlerine göre daha fazla olduğu yönündedir.

PO'lar modeli; katılımcılarda, eğitim-öğretim sürecinde inisiyatif kullanma düzeylerinde bir artış sağladığı tespit edilmiştir.

PO'lara görevlendirilen yöneticiler ve öğretmenler kendi istekleri dâhilinde görevlendiriliyor olması bu okullarda; gönüllülük, ekip ruhu, fedakârlık, yoğun iletişim, başarı odaklı olma ve proje üretme çalışmalarının standartlaştığı özgün yeni bir okul kültürünün oluşacağı görülmektedir.

PO'lar modeli; katılımcıların, PO'larda çalışmaktan memnun oldukları ve mesleki doyum düzeyleri önceki çalıştıkları okullara oranla artmış olması dikkate değer bir katkı olarak görülebilir. Ancak Fen Lisesi'ndeki katılımcıların bazılarında, okullarının proje okuluna dönüşmüş olması durumu bu okulda çalışan katılımcıların memnuniyet düzeylerinde bir yükselme sağlamadığı sonucu da bulunmuştur. Bu durumun Fen Lisesi özelinde, ayrıca değerlendirilmesi gerekmektedir.

Katılımcılarca; PO'larda görev yapan veya görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin yeterli düzeyde görüldüğü ancak dışarıdan bakıldığında bu durumun yeteri kadar bilinmediğine dair bir bulgu da mevcuttur.

Proje okul mantığı gereği, PO'larda eğitim gören öğrenciler ve görev yapan öğretmenler için farklı projelerin ve etkinliklerin yapıldığı ve artarak devam edeceği sonucu bulunmuştur.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde; PO'lardaki okul yönetim modeli uygulaması ile okul müdürüne alt kademe okul yöneticisi ve öğretmen seçme yetkisinin verilmiş olması; okul çalışanları arasında ekip ruhu duygusunu ve memnuniyeti artırdığı sonucuna varılmıştır. PO'larda görev yapmaktan dolayı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri de artmış durumdadır. Bu sonuç; PO'ların eğitsel başarısını olumlu etkileyecek gibi görüldüğünden PO'lara yönelik öğrenci talebini de artırmış durumdadır. Bu bulgular ve sonuçlar ışığında; PO'lardaki okul yönetim yapı ve işleyişi yenilikçi bir okul yönetim modeli olduğu yargısına varılabilir.

Özetle; PO uygulaması, alandan toplanan bu ilk verilere dayalı olarak olumlu bir girişimdir ve sürdürülmelidir.

Öneriler

- Okul müdürleri ehliyete göre yönetici ve öğretmen seçimi yapmalıdır. Sendikal üyelik, yakınlık gibi kriterlerden kaçınmalıdır.
- PO'lara yerleştirilecek öğrenciler merkezi sınavla birlikte PO'lara uygun kriterlerin olduğu bir yerleştirme sistemi geliştirilmelidir.

- PO'lara dönüştürülen okulların fiziki altyapılarının iyileştirilmesi ve dönüştürülecek okulların fiziki altyapılarının tamamlandıktan sonra dönüştürülmeleri gerekir.
- PO'lardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için farklı unsurlarla (mali iyileştirmeler, terfi, ödül vb.) teşvik edilmelidir.
- PO'ların eğitim müfredatında yeniliklerin yapılması gerekmektedir.
- PO'larda okul yönetimi alanı özerkliği artırılmalıdır. Görevlendirilen öğretmenlerin performans yetersizliği görüldüğü anda görevlendirilme onaylarını sona erdirmeye yetkisi okul müdürüne verilmesi gerekmektedir.
- Uygulama sonuçlarının değerlendirilerek gerekli düzeltici çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- PO'lar arası iletişim kanallarını geliştirilmeli ve periyodik toplantılar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-172.
- Arar, K. ve Romi-Abu, A. (2016). School-based management: Arab education system in Israel, *Journal of Educational Administration*, 54(2), 191-208.
- Arterbury, E. ve Hord, S. M. (1991). Site-based decision making: Its potential for enhancing learner outcomes. *Issues About Change*. 26 Aralık 2017, 1(4), <http://www.sedl.org/change/issues/issues14.html>
- Bakioğlu, A. ve Kaya, G. T. (2015). Dünyada eğitimde yerleşme deneyimleri: başarı ve başarısızlık ne bağlı? *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi – Ankara / 2015*, 125-142.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 495-497.
- Balıdede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Cadwell, B. J. (2005). School-based management. *International Academy of Education. International Institute for Educational Planning*, 1-32.
- Cheng, Y. C. (2001). New vision of school-based management: Globalization, localization, and individualization, *Keynote Speech presented at The First national Conference on School-Based Management Organized by The Ministry of Education of the Israel Government*, 1-20.
- Crescentini, A. ve Mainardi, G. (2009). Methodological Corner Qualitative research articles: guidelines, suggestions and needs. *Journal of Workplace Learning*, 21 (5), 431-439.
- Creswell J. W. (2014). *Research desing. Qualitative Methods. Validity and Reliability*. 251-260. SAGE Publication, Inc. London ECIY ISP, United Kingdom.
- Çevik, Y. (2011). *Müfredat laboratuvar okulları*. *Eğitimişim Dergisi*, 21 Şubat 2018.

- Demir, K. A. (2014). Klasik kamu yönetimi yapısından yerelleşmeye geçiş: yönetim kapsamında bir değerlendirme. *ANEMON Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 151-171.
- Dışişleri Bakanlığı. (Kasım 2017), Yerel gündem 21. 27 Kasım 2017, www.mfa.gov.tr/yerel-gundem-21.tr.mfa
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 208-223.
- Dünya Bankası Grubu. (2014). Okul-temelli yönetim uluslar arası deneyimlerden çıkarılan dersler ve Türkiye için seçenekler, *World Bank Group Eğitim Sektörü Birimi Avrupa ve Orta Asya Bölgesi*, 1-16.
- Döş, İ. ve Kır, E. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında sosyal etkinlik ve yönetimi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 527-544.
- Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 467-483.
- Erdoğan, H. S. (2006). Toplam kalite yönünden müfretad laboratuvar okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERG (2017). Nitelikli eğitim için güçlü öğretmen şart. 24 Aralık 2017. <http://www.egitimreformugirisimi.org/erg-nitelikli-egitim-icin-guclu-ogretmen-sart/>
- Ergin, A., E. (2016), *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi; bir durum çalışması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fındık, Y. L. ve Kavak, Y. (2017). PISA 2012 sonuçlarına göre yönetici liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(4): 939-959, doi: 10.16986/HUJE.2016019330
- Fullan, M. ve Watson, N. (1999). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *Final paper prepared for The World Bank: "Improving Learning Outcomes in the Caribbean"* August, 1999, 1-31.
- Gaziantep MEM. (Ekim, 2017). Sosyal okul projesi. 30 Aralık 2017, <http://gaziantepttp://gaziantepe.meb.gov.tr/www/ilimiz-genelindeki-resmi-okullarda-sosyal-okul-projesi-hayata-gecirmistir/icerik/442>
- Geçit, Y. (2008). *Eğitimde yerinde yönetim*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözütok, F. D. (2004). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitimin güncel sorunları ve çözüm önerileri. Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki-tekniik eğitim, yetişkin eğitimi ve özel eğitim çalıştay raporu, Ortaöğretimde sorunlar ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları* (194), 32-64.
- Güney, S. (2011). Örgütsel davranış. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hagberg, S. (2010). *Decentralisation and citizen participation in West Africa*, Bulletin de l'APAD [En ligne], 31-32 | 2010, mis en ligne le 26 juillet 2010, consulté le 04 décembre 2017. URL :<http://apad.revues.org/4056> <http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/decentralization>, 04 Kasım 2017.
- Hugh Watson Consulting (2004). *ACT Department of Education and Training Report on Evaluation of School Based Management*, 6, Retrieved Deecember 29, 2017 from 2017, https://www.education.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0009/17982/sbmevaluationreport.pdf.

- Hutabarat, W. (2015). Implementation of School Based Management in Indonesia. Affecting Work Motivation, Job-Satisfaction, and Teacher Job-Performance. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)* 22(2), 428-440.
- Karadağ, N. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin etkili okul bağlamında olası bir okul merkezli yönetim uygulamasına ilişkin rol ve sorumluluk algıları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, S., Başyayla, Y., E., Taş, A. ve Topçu, B. (2016). Okul yöneticilerinin eğitimle ilgili kararlara katılmada karar mercileri ve yerinden yönetim anlayışına ilişkin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi – Journal of The Toretical Educational Science*, 10(1), 73-94.
- Karataş, S., Korkut, G., Kulaksız, S., Tonbak, Z. ve Sarıoğlu, S. (2017). Eğitim yöneticilerinin okul merkezli yönetim anlayışının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine nitel bir bakış açısı. *Eğitim ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 311-326.
- Kıran, H. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin eğitimde yerinde yönetime ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(9), 1-9.
- Köklü, M. (2012). Participations in decision making, desires for participation, Job satisfactions and conflict management styles of secondary education teachers. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208-223.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar A. (2014). *Türk eğitim sistemi sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme*. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 25(1), 177-187.
- Lin, Y. J. (2014). Teacher involvement in school decision making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 52-54. doi:10.5296/jse.v4i3.6179
- MEB. (2016). MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2016), Md. 6.
- Odabaşı, H., Tekdere, M., Aktepe, E. (2016). Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesinin Muhtemel Etkileri: Türkiye’de Uygulanabilirliği. 31 Aralık 2017, http://barcelona2016.econworld.org/papers/Odabas_Tekdere_Aktepe_Possible.pdf
- ORE. (2010). Okulların iyileştirilmesi ve desteklenmesi için yeni yöntemler.1-8, Retrieved 29 Aralık 2017 from http://www.edchreturkey-eu.coe.int/ Source/ Resources/ Poland/P_System_TR.pdf
- Osorio, F. B., Faih, T., Patrinos, H. A. and Santibanez, L. (2009). Decentralized decision-making in schools the theory and evidence on school-based management. *Public Disclosure Authorized. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank*,1-98.
- Öz, Y. (2013). *Eğitim paydaşlarının Türk eğitim sisteminde yerelleşme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Educational Administration Theory and Practice, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.
- Özgen, V. (2011). *Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Recepöğlu, E. ve Kılınc, A. Ç. (2014). Türkiye’deki okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm öneriler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 9(2).1817-1845.

- Resmi Gazete, (2014). Milli Eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kkk'lerde değişiklik yapılmasına dair kanun.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumu: Manisa ili örneği. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(3), 111-124.
- Sezer, Ö. ve Vural, T. (2010). Kamu hizmetlerinin sunumunda devletin değişen rolü ve merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında yetki ve görev paylaşımı. *Maliye Dergisi* (159), 203-219.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel Veri Analizi. 1-13, 23 Ekim 2016, <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2), 1-13.
- Summak, M. S. (2016). Yüksek lisans ders notlarından. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34(34), 300-315.
- Tatık, R. Ş. (2013). *Okul merkezli yönetime ilişkin öğretmen görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tellis, W. M. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report*, 3(2), 1-14. Retrieved, March, 10, 2018, from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss2/4>
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2013). Örgütsel davranış: Örgütlerde iletişim (s.215). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Waldron, N. L., ve Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school eeform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, (20), 58-74. doi:10.1080/10474410903535364
- Word Bank. (2000), 1999 The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. 1818 H Street, N.W., Washington, D.C. 20433, U.S.A. ss.8-9.
- Yalçinkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 21-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Dokuzuncu Baskı.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*,8(1), 943-973.
- Zaidah, Z. (2007.) *Case study as a research method*. Jurnal Kemanusiaan bil.9, 1-6. Retrieved December 12, 2017 from http://psyking.net/htmlobj-3837/case_study,_as_a_research_method.pdf.
- Zajda, J. (2006). *Decentralisation and privatisation in education the role of the state*, 1-27. Published by Springer, The Netherlands.

EK

Ek-1

Görüşme Soruları:

- 1- Proje okullarını mevcut haliyle nasıl değerlendiriyorsunuz? (Bir yönetici/öğretmen olarak)
- 2- Proje okullarının mevcut eğitim sistemi içinde dikkate değer bir fark yaratacağına inanıyor musunuz? (Nasıl/Niçin?)
- 3- Yönetimsel yapı ve işleyiş anlamında okulunuzun diğer okullara kıyasla (yönetici/ öğretmen) size göre hangi avantajları veya dezavantajları sunuyor?
- 4- Okulunuzda kendi inisiyatifinizle bir değişim/küçük çaplı bir reform/iyileştirme yapabilme imkânınız var mı? (Varsa, bunlar nelerdir?)
- 5- Bu okulların sürdürülebilir ve başarılı bir yönetim modeli oluşturabilme potansiyeli var mı? (Bu model nasıl oluşturulabilir?)
- 6- Bu tür proje okulların zaman içinde kökleşip kendine özgün bir kültür oluşturabileceğini düşünüyor musunuz?
- 7- Bir yönetici/öğretmen olarak bu okulda çalışmaktan dolayı mesleki doyum düzeyiniz hakkında neler söylemek istersiniz?
- 8- Sizce bu okul çalışanların (yönetici/öğretmen) dışarıdan bakıldığında mesleki yeterlilikleri nasıl algılanıyor?
- 9- Okulun dış dünya ile bağlantıları, proje ortaklıkları olacak mı? (Olmalı mı? Neden?)

Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma*

Pre-Service Teachers' Views on Pre-Service Teacher Training Program: A Qualitative Research

Hamit ÖZEN**
Gökhan KILIÇOĞLU***
Derya YILMAZ KILIÇOĞLU****

Öz

Bu araştırma, öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan fenomenolojik olarak desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Temmuz döneminde Eskişehir ilinde aday öğretmen yetiştirme programına katılan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 55 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış standardize yazılı görüşme formu ile toplanmış olup; verilerin çözümlenmesinde ise nitel araştırma analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları sınıf içi ve okul içi faaliyetler, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim uygulamaları ana temaları olmak üzere üç temel başlıkta ele alınmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, aday öğretmen yetiştirme sürecine dair aday öğretmenlerin bazıları olumlu, bazılarının ise olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ders planı ve materyal hazırlama, dersleri izleme, yönetsel faaliyetlere katılma, kurumsal farkındalık, kurumsal ve hizmet içi eğitim çalışmalarında karşılaşılan sorunların üzerinde durmuşlardır. Bu sorunların üstesinden gelinmesinde öğretmen adayları için farklı mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması, deneyimli ve gönüllü danışman öğretmenlerin

* Bu çalışmanın bir bölümü 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
** Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: hamitozen@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7604-5967>
*** Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Bölümü, E-posta: gkilocglu@outlook.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6322-228X>
**** Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: dyilmaz@ogu.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-4699>

seçilmesi, danışman öğretmenlere danışmanlık eğitimi verilmesi, mesleki gelişim programının belirlenmesinde eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği yapılması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme süreci, Aday öğretmen yetiştirme programı, Öğretmen adayları

Abstract

This research is a qualitative research aimed to determine the views of pre-service teachers about the pre-service teacher training program. This study utilized a qualitative phenomenological design. The participants of the research consisted of 55 pre-service teachers selected through maximum variation sampling method. Participants of the study participated in pre-service teacher training program in the province of Eskişehir in the academic year of July 2015-2016. The data of the research is collected through structured interview form involving open-ended questions. In the analysis of the data, descriptive analysis is utilized. The findings of the research are addressed in three main themes, namely in-class and in-school activities, out-of-school activities, and in-service training activities. The findings revealed that some of the pre-service teachers have positive thoughts regarding pre-service teacher training process while some have negative views. They also emphasized some problems encountered in lesson planning and material preparation, classroom monitoring, participation in managerial activities, institutional awareness, and institutional and in-service trainings. To handle these problems, different professional development activities for pre-service teachers, the selection of experienced and voluntary counseling teachers, trainings for counselors, cooperation between the education faculties and the Ministry of National Education are suggested.

Keywords: Teacher training process, Pre-service teacher training program, Pre-service teachers

Giriş

Günümüz dünyasının bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyolojik ve politik açıdan kısa zaman diliminde yaşadığı radikal değişimler, ülkeleri kendilerini yeniden sorgulamaya ve özellikle de yarınlarını oluşturacak genç nesilleri için eğitim sistemlerini tekrar gözden geçirmelerine zorlamaktadır. Bu doğrultuda okulun, eğitimin içeriğinin, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin, değerlendirme sisteminin, öğrencilere aktarılacak değerlerin; kısaca yaşanan ve yaşanması muhtemel değişimler karşısında ayakta kalabilen, kendisi, ülkesi ve insanlık için yeni değişim süreçlerini hazırlayacak yaratıcı, yenilikçi, özgün ve özgür insan tipine sunulacak eğitimin nasıl olması gerektiği üzerinde tartışmalar devam etmektedir. Çağcıl bir eğitim sisteminin hayata geçmesinde ve sözü geçen insan tipine sunulacak eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde öğretmenlerden de aktif bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Çünkü toplumda eğitim sisteminden beklenenleri yerine getirmede başat rolü oynayan aktörlerden biri öğretmendir ve öğretmen, okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 2015). Türkiye özelinde de Türkiye'nin çağdaş ve kalkınmış bir toplum olmasında ve toplumsal yapının bu yönde değişimini sağlayacak nitelikli insanın yetiştirilmesinde en önemli unsur öğretmenlerdir.

Öğretmenin hangi nitelik ve yeterliklerle donatılarak yetiştirilmesi gerektiği sorusu ise gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim sisteminin hedef ve amaçlarına ulaşmasında ve eğitimin kalitesinde kritik derecede önemli bir yere sahip olup (Coultas & Lewin, 2002) üzerinde uzun yıllar tartışılan bir konu olarak güncelliğini ve değerini korumaktadır.

Türk eğitim tarihi incelendiğinde; ilk muallim mektebi olan Darülmualiminlerin açıldığı 1848 yılından bu yana öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği hususunda farklı yaklaşımlar uygulanmış olup (Akyüz, 2015); bağlamsal açıdan başarılı ve özgün bir öğretmen yetiştirme sistemi olan köy enstitüleri modelinden, mektupla kısa zamanda öğretmen yetiştirmeye kadar farklı süreçlerle öğretmen yetiştirilmiştir. Hatta zaman zaman tüm fakülte ve yüksekokul mezunları bile hiçbir pedagoji eğitime ve sınava tabii tutulmadan Türk eğitim sisteminde öğretmen olarak görev alabilmişlerdir.

Cumhuriyet döneminin öğretmen yetiştiren kurumları ele alındığında kuruluşundan bugüne kadar örgün öğretimin değişik kademelerine öğretmen yetiştirme görevinin, değişik tip ve düzeydeki eğitim kurumları tarafından yürütüle geldiği görülmektedir. Cumhuriyet döneminde ortaokul ve liseye yönelik olarak eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve üniversiteler öğretmen yetiştiren kurumlardır (Kavcar, 2002). Ancak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan tüm bu öğretmen yetiştiren kurumlar ve yapılan tüm düzenlemeler, tek başlarına öğretmen gereksinimini karşılamada yetersiz kalmış ve bu gereksinimin karşılanması için farklı kaynaklardan öğretmen sağlama girişimlerinde bulunulmuştur (Baskan, Aydın ve Madden, 2007). Öğretmen atamalarının tarihi geçmişine bakıldığında 1960'lerden sonra meslek dışından öğretmen atamaları hızla artmış olduğu söylenebilir. Bu atamaların kaynakları sırasıyla yedek subay öğretmenler (1960), vekil öğretmenler (1961), barış gönüllüleri (1962-ABD'li uzmanlar), öğretmenlik formasyonu (1970), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme (1975), askerliğini öğretmen olarak yapanlar (1987), her türlü yükseköğrenim görenlerin hiçbir koşul aranmadan kitle halinde öğretmen olarak atanması (1996) şeklinde olduğu görülmektedir (Gökkyer, 2014).

Günümüzde ise öğretmen yetiştirme 1982 Anayasası sonrası ve 1998 yılında yapılan düzenlemelerle kurumsal anlamda üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yapılmakta ve diğer fakültelerin öğrencileri de eğitim fakültelerinden alacakları pedagojik formasyon eğitimiyle öğretmen olarak atanabilme hakkına sahip olmaktadır. Dolayısıyla tarihsel süreçle birlikte günümüz öğretmen yetiştirme sisteminden de anlaşılacağı üzere Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdamında niteliği önceleyen tutarlı politikaların izlenmediği ve çeşitli sorunların yaşandığı anlaşılmaktadır.

Eğitim sisteminin ve okullardaki öğretimin kalitesinin artırılmasında, öğretmenlerin ve diğer bütün okul personelinin aynı amaç doğrultusunda eğitilmesi son derece önemlidir (Fullan, 2016). Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim süreci, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Hizmet öncesi eğitime aday öğretmenin seçimi konusunda ise Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerde, arz-talep dengesinin gözetilerek istihdamdan önce adayların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açılardan ciddi değerlendirilmelerle öğretmenlik programına seçildiği ve yetiştirme sürecinin sonunda genellikle ikinci bir eleme yapılmadan mesleğe yerleştirildiği bir model söz konusudur. Diğer bir yetiştirme modelinde ise arz-talep dengesi adaylar öğretmenlik

programına kabul edilirken değil; istihdam edilirken gözetilmekte ve yetiştirme sürecinin sonunda mezun adaylar arasından seçim yapılmaktadır. Ayrıca mesleğe kabul istihdam sürecinde yapıldığından, öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci kabulünde daha genel kriterler kullanılmaktadır (Barber & Mourshed, 2007; Özoğlu, 2011). Türkiye ise arz-talep dengesinin gözetilmeyerek öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine yerleştirildiği ve yetiştirme sürecinin sonunda istihdam için sınavla öğretmenlerini seçtiği ikinci modeli tercih etmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra mesleklerini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmelerinde sadece hizmet öncesi eğitimleri tek başına yeterli olmamakla birlikte kendini geliştirmek isteyenlerin kişisel çabaları da mesleki gelişimlerini sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe giriş yıllarında gerek öğretmenlik mesleğine gerekse çalışılan kuruma uyumları ve sosyalleşmeleri açısından başlangıçta bir oryantasyon programına tabii tutulmaları ve mesleki hizmetlerinin değişik safhalarında mesleki değişimlere uyum sağlayabilmesi, mesleki ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitim almaları gereklidir.

İyi yapılandırılmış bir hizmet içi mesleki gelişim programı, mesleğe yeni başlamış öğretmenlere başlangıçta uyum sorunları yaşamamaları, sistemi ve çalışacakları kurumu daha yakından tanımaları için eğitim ya da profesyonel bağlamda daha deneyimli ve yetkin olan mentor olarak ifade edebileceğimiz nitelikli rehber öğretmen ve yöneticiler eşliğinde düzenlenecek bir oryantasyon programını kapsamalıdır (Low, 2009). Ayrıca bu mesleki gelişim programlarının içeriği, öğretmenlerin değişen ihtiyaçları çerçevesinde güncellenerek etkin bir değerlendirme ve geri dönüt süreçlerini içerisinde barındırmalı, okulların ve öğretmenlerin farklılaşan şartlarını dikkate alarak süreklilik arz etmelidir. Türk eğitim sistemindeki tüm öğretmenler için uygulanan hizmet içi mesleki gelişim programları düşük bütçeli programlar olup, yapılacak faaliyetlerin içeriği, katılımcıları, süresi, uygulama esasları ve yeri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından belirlenmektedir. Taşrada hizmet içi eğitim ihtiyacını karşılamaya dönük kurs programları ise, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yıllık olarak planlanarak uygulanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 17 Nisan 2015 tarihli 29379 Sayılı Resmi Gazete'de "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" çıkarılmış ve ardından bu yönetmeliğe dayalı olarak 02 Mart 2016 tarihinde "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" yayınlanmıştır. Bu hukuki düzenlemelerle aday öğretmenlik sürecine bir takım yenilikler getirilmiştir. "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği"ne göre, aday öğretmenlerin en az bir yıl fiilen çalışması ve il milli eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşan değerlendiriciler tarafından performans değerlendirme sürecine alınması ve başarılı olmaları kaydıyla Bakanlıkça yapılan yazılı veya yazılı ve sözlü sınavlara girmesi gerekmektedir (MEB, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığının 2016 yılında çıkardığı ve 02 Mart 2016 tarihli ve 2456947 sayılı Makam Oluru ile yürürlüğe giren "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge"ye dayalı

olarak danışman öğretmenlerin görev tanımlarının yapılmış, aday öğretmenlerin performans değerlendirmeleri düzenlenmiş ve aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerden sorumlu koordinatörler görevlendirilmiştir (MEB, 2016a). Bu yönergeyle, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde farklı modellerin denenmeye çalışıldığı Türkiye’de aday öğretmenlerin sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetleri, öğretmenlik uygulaması, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini kapsayan bir Yetiştirme Programı’na dâhil oldukları yeni bir süreç başlamıştır. Bu yönergeyle aday öğretmenler bir yıllık adaylık süreçlerinin ilk altı ayında işe başlama eğitimleri alacak ve kendi seçtikleri ildeki bir eğitim kurumunda yönetici ve danışman öğretmen sorumluluğunda staja tabi tutulacakları belirtilmiştir. Bu eğitim sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetler işe hizmet içi eğitim seminerlerinden oluşmakta olup adaylar, sınıf içi faaliyetler kapsamında 16 hafta boyunca ders izleme, ders planlama, ön hazırlık ve değerlendirme çalışmaları yapacaklar ve sınıf içi uygulama gerçekleştirecekleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul içi uygulamalar kapsamında aday öğretmenler 16 hafta boyunca haftada bir gün okul içindeki faaliyetleri izleyecekler ve bu faaliyetlerde görev alacaklardır. Okul dışı uygulamalarda ise aday öğretmenlerin 15 hafta boyunca okul dışı ziyaretlerde bulunarak buldukları ilin veya ilçenin kimliğini tanıyacak, diğer okul türlerini, bürokratik kurumları ziyaret edecek ve kültür ve sanat etkinliklerine katılacakları belirtilmiştir. Aday öğretmenlerin 474 saatlik bu eğitimlerine ek olarak, adaylar 240 saat süren 8 haftalık bir hizmet içi eğitim sürecine tabi tutulacaklardır (MEB, 2016a).

Ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 03 Ağustos 2016 tarihinde “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” yayınlanarak sözleşmeli öğretmen uygulamasına gidilmiştir. Bu yönetmelikle beraber Kamu Personel Seçme Sınavı sonucuna göre adaylar sözlü sınava çağrılarak başarılı olanlar arasından süreli olarak istihdam edilmişlerdir. Bu yönetmeliğe göre, sözleşmeli öğretmenlerden adaylık sürecinde başarılı olan ve sözleşme gereği dört yıllık çalışma süresini tamamlayanlar, talepleri halinde görev yaptıkları eğitim kurumlarında öğretmen kadrolarına atanabilmektedirler (MEB, 2016b).

2017 yılında ataması yapılan sözleşmeli aday öğretmenlerin yetiştirme programında 3 Ağustos 2017 tarihinde düzenlemeye gidilmiş ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’nda güncellemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeyle birlikte aday öğretmenlere 384 saat sınıf içi ve okul içi; 90 saat okul dışı faaliyet ve 180 saat hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 654 saatlik eğitim verilecektir. Öğretmen adayları bu eğitim süresinde derslerin izlenmesi, yürütülmesi, kurumsal işleyişin tanınması gibi okul içi; şehrin kimliğini tanıma ve komşu okulları tanıma gibi okul dışı gibi okul dışı faaliyetlerde bulunmaktadır. Ayrıca eğitim ve okulla ilgili kitap okuma ve sinema filmleri izleme gibi etkinliklerin de yer aldığı bu süreçte aday öğretmenler proje oluşturma, etkili iletişim, meslek etiği ve Anadolu’da çokkültürlülük gibi derslerin içinde olduğu bir seminer sürecini yaşamaktadırlar (MEB, 2017).

Anlaşılabacağı üzere Türkiye’de aday öğretmenlerin hizmet içi yetiştirilmesinde yeni bir sürece girilmiştir. Ancak, Türkiye’de yapılan öğretmen yetiştirme ile ilgili araştırmalar değerlendirildiğinde bu araştırmaların daha çok hizmet öncesindeki aday öğretmenlerin yetiştirilmesini ele aldığı görülmektedir. Hizmet içindeki aday öğretmenlerin yetiştirilmesini ve onların bu yetiştirme ve uyum programına dair görüşlerini konu edinen araştırma sayısının

ise son birkaç yılda artmış olduğu göze çarpmaktadır (Aksu ve Durmuş, 2017; Aktaş, 2018; Altıntaş ve Görgeç, 2017; Gencer, 2017; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017; Gül, Türkmen ve Aksel, 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Köse, 2016; Önder, 2018; Topsakal ve Duysak, 2017; Sarıkaya, Samancı ve Yılar, 2017; Tunçbilek ve Tünay, 2017; Ulubey, 2018; Yılmaz, 2017). Bakanlık tarafından uygulanan hizmet içi yetiştirme ve uyum programının aday öğretmenler açısından nasıl işlediğinin anlaşılmasına, yaşanan sorunların ve aksaklıkların belirlenmesine ihtiyaç söz konusudur. Böylelikle bu araştırma öğretmen yetiştirme literatürüne yapacağı katkıyla birlikte bu programın işlerliğinin değerlendirilmesi ve daha sağlıklı bir şekilde nasıl yürütülebileceğine dair yapılacak öneriler önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu araştırma, Eskişehir ilindeki aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programının içeriğine ve işleyişine dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programı süresince sınıf içi ve okul içi faaliyetlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programı süresince okul dışı faaliyetlere ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programı süresince hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yapılan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, üzerinde çalışılan olgulara yönelik ayrıntılı ve derinlemesine bir değerlendirme yapılması hedeflenen çalışmalarda tercih edilmektedir (Cresswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulanan programın aday öğretmenlerin algularına dayalı olarak derinlemesine sorgulanması amaçlandığından, araştırma fenomenolojik (olgubilim) desende tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcıların branşlarının mümkün olduğunca birbirinden farklı olanlar arasından seçilmesi maksimum çeşitlilik olarak kabul edilmiştir. Buna göre araştırmaya 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Temmuz döneminde Eskişehir ilinde aday öğretmen yetiştirme programına dâhil edilen 55 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan aday öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
		Kadın	Erkek							
Cinsiyet	<i>n</i>	34	21	-	-	-		-	-	55
	%	62	38	-	-	-		-	-	100
		Bekar	Evli							
Medeni durum	<i>n</i>	39	16	-	-	-		-	-	55
	%	71	29	-	-	-		-	-	100
		20-25	26-30	31-35						
Yaş	<i>n</i>	36	12	7	-	-		-	-	55
	%	65	22	13	-	-		-	-	100
		İngilizce	İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Türkçe – Türk Dili ve Edebiyatı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Fizik-Kimya-Biyoloji	Matematik-İlköğretim Matematik Öğrt.	Sınıf Öğretmenliği-Okul Öncesi Öğrt.	Görsel Sanatlar-Müzik Beden Eğitimi Öğrt.	
Branş	<i>n</i>	9	12	6	3	4	4	12	5	55
	%	16	22	11	6	7	7	22	9	100

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir veri toplama biçimi olan açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Bogdan & Biklen, 2012). Görüşme formunda yer alan soruların katılımcılar tarafından kolayca anlaşılabilir, açık ve net sorular olmasına, sonda soruların hazırlanmasına, soruların somut ifadeler içermesine, odaklı sorular sorulmasına ve soruların yönlendirici nitelikte olmamasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunda bulunan sorular pilot uygulama için hazırlanmadan önce nitel araştırma teknikleri konusunda bilgi sahibi, Milli Eğitim bünyesinde çalışan ve aday öğretmenlere danışmanlık yapan bir öğretmen tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulamalar için oluşturulan görüşme formu devlet okullarında görevlerini yapmakta olan 4 öğretmene verilmiş alınan geri bildirimler sonucu 10 sorudan oluşan yapılandırılmış standardize görüşme formu kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ardından görüşme formları katılımcılara dağıtılarak, katılımcıların formları doldurmaları istenmiştir. Görüşme formları katılımcılar tarafından 45-60 dakika süren bir zaman diliminde doldurulmuştur.

Verilerin Çözülmesi

Öncelikle katılımcılardan doldurması için verilen yazılı görüşme formları bilgisayarda yazılı hâle getirilerek dökümü yapılmıştır. Veri toplanan her bir öğretmene “Ö” ile başlayan bir kod numarası verilmiş, böylelikle araştırmaya katılan öğretmenler 1’den 55’e kadar kodlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin çözülmesi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama (i) çerçeve

oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Milli Eğitim Bakanlığının 2016 yılında çıkardığı ve 02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı Makam Oluru ile yürürlüğe giren “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” kullanılmıştır. İkinci aşamada (ii) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada verilerin tanımlanması amacıyla alıntıların seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir hale getirilmesi üzerinde durulmuştur. Üçüncü aşama (iii) bulguların tanımlanması aşamasıdır. Bu aşamada veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada ise (iv) bulgular yorumlanmıştır. Böylece bulgular arasındaki neden sonuç ilişkileri açıklanmış ve farklı olgular arasında tartışma yapılmasına yol açmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının üzerinde çalıştığı olguyu olduğu gibi yansız bir şekilde gözlemlemesi olarak açıklanır. Bununla birlikte nitel araştırmada araştırmacının araştırmaya konu olan alana yakın olması, yüz yüze görüşmelerle derinlemesine veri toplaması, olayın araştırıldığı bağlama girebilmesi ve bilgi toplama olanağının yaratılması geçerliliği sağlayan faktörlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda çalışma kapsamında araştırma verileri katılımcıların dört gün boyunca süren yoğun seminerlerinin ardından toplanmıştır. Çalışmada amaçlı örneklemin kullanılması ve ayrıntılı betimlemelerle olgu hakkında fikir edinilmesi aktarılabirliği gerçekleştiren unsurlardır. Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için ayrıntılı raporlaştırma yoluna gidilerek, verilerin nasıl toplandığı, nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğuna ilişkin konular araştırma kapsamında detaylıca ortaya koyulmuştur. Ayrıca çalışmanın iç tutarlılığı bağlamında araştırma verilerinden elde edilen kod ve temalar araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak kodlayıcılar arasındaki görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına dayalı olarak, aday öğretmen yetiştirme süreci konusunda ana ve alt temalara ulaşılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan ilk ana tema sınıf içi ve okul içi faaliyetler temasıdır. Bu tema kendi içinde ders etkinlikleri ve yönetsel etkinlikler başlıklı iki alt temaya ayrılmıştır. Çalışmanın ikinci ana temasını okul dışı faaliyetler oluşturmaktadır. Okul dışı faaliyetler ana teması, sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri ile kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinlikleri üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. Üçüncü ana tema ise hizmet içi eğitim uygulamaları ana temasıdır. Bu ana tema, aday öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim veren öğretmenlerin iletişim becerileri ve entelektüel birikimlerine yönelik olarak iki alt temadan oluşmuştur.

Sınıf İçi ve Okul İçi Faaliyetler

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin olarak öncelikle, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında sınıf ve okul içi faaliyetlere yönelik görüşlerinin ne olduğu

belirlenmiştir. Sınıf ve okul içi faaliyetler ana teması çerçevesinde *ders etkinlikleri* ve *yönetimsel etkinlikler* başlığı altında iki alt temaya ulaşılmıştır. Ders etkinlikleri alt teması kendi içinde plan hazırlama, materyal geliştirme ve ders izleme başlıklarından oluşurken; yönetimsel etkinlikler alt teması ise toplantı ve etkinlikler ile okul gelişimi faaliyetleri başlıklarına ayrılmıştır. Elde edilen tema ve kodlara ilişkin frekans (*f*) ve yüzdelere (%) ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sınıf içi ve okul içi faaliyetler

Tema/Alt tema	Kodlar	
Sınıf içi ve okul içi faaliyetler	<i>f</i>	%
Ders etkinlikleri		
Plan Hazırlama	73	41
Materyal Geliştirme	55	31
Ders İzleme	46	26
Yönetimsel etkinlikler		
Toplantı ve Etkinlikler	49	55
Okul Gelişimi Faaliyetleri	40	45

Ders etkinlikleri

Çalışma bulgularına göre ders etkinlikleri alt teması kendi içinde plan hazırlama, materyal geliştirme ve ders izleme boyutlarından oluşmaktadır.

Plan hazırlama: Araştırmaya katılan aday öğretmenlerinin danışman öğretmen nezaretinde hazırlanması gereken ders planları ile ilgili edinilen algılara göre 35 aday öğretmen kusursuz bir şekilde her gün ders planı hazırladıklarını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili aday öğretmen görüşlerini ifade eden bazı alıntılar şöyledir.

-Okul müdürü ders planı hazırlamayla ilgili taviz vermediği için her gün kusursuzca plan hazırlıyorduk (Ö45)

-Danışman öğretmen öğrencilerini iyi tanyordu. Ders içi etkinlikleri ve kaynakları da öğrencilerine göre planlıyordu. (Ö23)

- Ders planı yapmak çok önemli. Yaptığım planla öğrenciler ders sonunda neleri öğrenmiş olacaklar sorusunu kendime soruyorum. Bu sorunun cevabı beni motive ediyor (Ö38)

-Danışman öğretmenim kılavuz kitap kullanmama rağmen plan yapmamı istiyordu. Kılavuz kitap benim yaratıcılığımı engel oluyor (Ö25)

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerin düzenli bir şekilde plan hazırlamaktadırlar. Böylece öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşabilmek için öğretim konuları içindeki hangi tür etkinliklerin seçileceği, hangi kaynaklar ve araçların kullanılacağı, ne tür tamamlayıcı kaynak ve araçlardan faydalanılacağı planlanarak öğretmenin sınıfa hazır girmesi sağlanmaktadır. Fakat

araştırmaya katılan bazı öğretmenler ders planı ile birlikte kılavuz kitap kullanımının kendilerini kısıtlayarak öğretmenin etkinliğini düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan 13 aday öğretmen, danışman öğretmenlerin plan hazırlamayı bir kez gösterip sonra üzerine düşmediklerini; 10 aday öğretmen ise danışman öğretmenin ders planı hazırlama konusunda herhangi bir bilgi vermediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bazı aday öğretmenler plan hazırlama konusunda danışman öğretmenlerin çok fazla istekli olmadıklarını ve planlama sürecine gereken önemi vermediklerini ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin ifadelerinden danışman öğretmenlerin hem öğretmenlik hem de danışman öğretmenlik görevlerine yönelik motivasyonlarında ve görev bilincinde sorunlar yaşadığı anlaşılabilir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

-Danışman öğretmen ders planını müsvedde bir kâğıda yazıp bana veriyordu. Ders planını yapmış olmak için yapıyorduk (Ö54)

-Danışman öğretmen beni zaten sınıfta istemediği için ders planı hazırlama konusunda da bana bir şey söylemedi. Bu yüzden plan yapmadım (Ö55).

Materyal geliştirme: Eğitim-öğretim materyalleri öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değerler geliştirmek amacıyla kullanılan önemli eğitim araçlarıdır. Araştırmaya katılan 3 aday öğretmen derslerde materyal geliştirmeye önem verildiğini ifade etmektedir. Aday öğretmen görüşlerine göre kinestetik becerilerin geliştirilip değerlendirileceği derslerle merkezi sınavlarda sınav alanı olmayan derslerde materyal geliştirmenin başarıyla gerçekleştirildiği ve bu materyallerin kullanıldığı derslerin daha eğlenceli geçtiği ifade edilmektedir. Bu bulguya ilişkin bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

-Beden Eğitimi dersinde topa vuruş teknikleriyle ilgili çok etkin bir araç geliştirdik (Ö44)

Araştırmada 44 aday öğretmen ise danışman öğretmenlerin materyal hazırlamadığını, hazır materyal kullandıklarını ve slayt hazırlayarak derslerini projeksiyon cihazıyla anlattıklarını ifade etmektedir. Aday öğretmenlerin çok büyük bir kısmı materyal hazırlama kavramından slayt hazırlamayı algılamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan 11 aday öğretmen ise derslere yönelik olarak danışman öğretmenleri eşliğinde herhangi bir materyal geliştirme faaliyetlerinde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin aday öğretmenlerin ifadelerinden şu alıntı örnek olarak verilebilir.

-Derslerde materyal geliştirilmedi. Materyal olarak sadece slayt kullanıldı. Hem materyal geliştirmek ne olacak, o kadar çok konu var ki anlatacak. Dersler yetmez materyal geliştirmeye (Ö1).

Ders izleme: Aday yetiştirme sürecinin önemli işlevlerinden birisi de aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri ve bir sonraki süreçte de danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin derslerini izlemesi ve derse dair gözlemlerin karşılıklı değerlendirilmesi sürecidir. Bu sürecin işleyişi ile ilgili aday öğretmenlerin 47'si bu izleme sürecini faydalı olarak nitelemişlerdir. Buna ilişkin aday öğretmenlerin ifadelerinden şu alıntı örnek olarak verilebilir.

-Danışman öğretmenler derslerde anlık olarak geri bildirimler veriyordu. Derse nasıl başlamam gerektiğinden sınıf yönetimine kadar. İzleme süreci bizim için çok faydalı oldu (Ö16).

Aday öğretmenlerin danışman öğretmeni izleme faaliyetini olumlu bulmalarının temelinde danışman öğretmenin deneyimini gözlemlemeleri, danışman öğretmenden ders yönetimi ve sınıf kontrolü ile etkinlikleri başarılı bir şekilde sıraya koyabilme becerisini öğrenmeleri olarak ifade edilebilir. Bunun yanında gözlem sonuçlarıyla hızlı geri dönütlerin sağlanmasının da aday öğretmenlerin hem öğretmenlik becerisini hem de danışmanlarla aralarındaki iletişimin kalitesini arttırabildiği ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan 11 aday öğretmen ise derse katılımın, aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik bir amaç ifade etmediğini belirtmektedir. Buna ilişkin aday öğretmenlerin ifadelerinden şu alıntı örnek olarak verilebilir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ders gözlemlerini amaçsız bulmalarının en önemli sebeplerinden birisi danışman öğretmenlerin danışma görevini yapmaktaki isteksiz davranışları olarak kabul edilebilir.

-Danışmanım zaten beni ilk günden istemediğini söyledi. Sınıfta da istemiyordu. Bu yüzden dersi izleme veya benim onu izleme süreci tam anlamıyla gerçekleşmedi (Ö21).

Aday öğretmenler ayrıca, danışman öğretmenlerin öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme alt yeterliklerine sahip olmadıklarının ve bu alan yeterlikleri alanındaki eksikliklerinin giderilmesi gerektiğinin altını çizmektedirler. Diğer taraftan aday öğretmenler izleme sürecinde doldurulması gereken formları ve gözlem raporlarını gereksiz ve bu formları doldurmayı angarya iş olarak görmektedirler.

Yönetimsel Etkinlikler

Yönetimin her türlü faaliyetle ilgili amaçlarının gerçekleştirilmesini ifade eden yönetimsel etkinlik konusunda aday öğretmen algılarına göre okulda gerçekleştirilen toplantı ve etkinlikler ile okul gelişim faaliyetleri ön plana çıkmaktadır.

Toplantı ve etkinlikler: Bu başlık altında aday öğretmenler, çeşitli kurul ve komisyon çalışmalarını değerlendirmiş ve katıldıkları sosyal etkinliklere yönelik görüşlerini ortaya koymuşlardır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerden 39'u okul içi faaliyetler olarak bazı sosyal ve eğitimsel etkinliklere, çeşitli kurul ve komisyonlara katıldıklarını ve bu katılımların kendileri açısından faydalı olduğunu ifade etmiştir.

-Okulda açılan yetiştirme kurslarında aktif olarak görev aldım ve bu kurslarda yapılan etkinlikler faydalı oldu benim açımdan. Hatta çok yoğundu başka etkinliklere katılamadım bile (Ö39).

-Atatürk'ü anma etkinliğinde okul müdürünün yapıcı davranışından dolayı isteyerek görev aldım ve bu durumdan onure oldum (Ö10).

Araştırmaya katılan 12 aday öğretmen ise okul içi toplantı ve etkinliklerin önceden bilgilendirilmeme, edilgen konumda tutulma, yöneticilerin yetersizliği ve ilgisizliği gibi sorunlar nedeniyle etkili olmadığını belirtmiştir.

-Toplantı ve etkinliklerin içeriği bize önceden anlatılsaydı daha aktif bir şekilde görev alabilirdik. Maalesef pek etkili olmadı (Ö32).

-Bu çalışmalarda kısmen görev aldım. Aslında zorlamayla oldu. Zaten okulda sürekli bize stajyer gözüyle bakılıyordu (Ö52).

-Stajyer muamelesinden dolayı hep edilgen konumdaydık (Ö41).

-Ben okulun dönem sonu etkinliklerinin iş ve işlemlerinde görevlendirildim. Bu işlerin yürütülmesinden müdür yardımcısı sorumluydu. Ancak kendisi de işlerin nasıl yapılacağını bilmiyordu. Yapılacak işleri bana çok yüzeysel bir şekilde anlattı ve ben de kendim öğrenerek işi bitirebildim. Kendisi de ağaçların altında çay-sigara içti (Ö36).

Aday öğretmenler tarafından toplantı ve etkinlik süreci konusunda elde edilen olumsuz görüşlerin temelinde yöneticilerin astlarına işleyiş konusunda gerekli bilginin vermemesi ya da gerekli becerilerden yoksun olmasının üzerinde durulabilir. Yine hemen hemen her alt temada karşımıza çıkan, aday öğretmenlerin okuldaki öğretmen ve yöneticiler tarafından stajyer öğretmen olarak görülmesi, aday öğretmenlerin süreç konusunda olumsuz düşünceler biriktirmesinde başat bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul gelişimi faaliyetleri: Aday öğretmenlerin yönetsel etkinlik alt boyutunda belirtmiş olduğu bir faaliyet ise okul gelişimiyle ilgili yapılan teorik ve uygulama amaçlı çalışmalardır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin 47' si okul gelişimiyle ilgili kendilerine kapsamlı bir teorik alt yapı sunulmadığını aynı zamanda herhangi bir uygulamada bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar yapılmayan bir faaliyetin raporunu yazdıklarını ve olumlu görüş ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

-Okul geliştirme çalışmalarından bize seminer döneminde sadece bahsedildi. Okul gelişimiyle ilgili okulda herhangi bir çalışma yapılmadı ama yapıldığına dair raporlarını yazdık (Ö50).

-Okul geliştirme çalışmalarının okulda yapıldığını görmedim ama ben yapıyorum. Çünkü bana sen adaysın sen yap dediler (Ö29).

- Okul geliştirme çalışmalarıyla ilgili sadece il zümresine katıldım o kadar, o da okul gelişimi faaliyeti miydi? Bilmiyorum.... (Ö8)

Okul gelişimiyle ilgili aday öğretmenlerin çoğunluğu yönetsel etkinlikler kapsamında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla okullarda okul gelişimiyle ilgili somut çalışmalara çok fazla değinilmediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aday öğretmenlere okul gelişimi yönetim ekiplerince rehberlik edilemediği ama raporlarının yapılmış gibi gösterilerek doldurulduğu anlaşılmaktadır.

Okul Dışı Faaliyetler

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin olarak öncelikle, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında okul dışı faaliyetlerin ne olduğu ve buna yönelik görüşlerinin nasıl olduğu belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre okul dışı faaliyetler ana teması çerçevesinde iki alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar, sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri ile kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinlikleri olarak adlandırılmıştır. Elde edilen tema ve kodlara ilişkin frekans (f) ve yüzdelere (%) ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul dışı faaliyetler

Tema/Alt tema	Kodlar	
	f	%
Okul dışı faaliyetler		
Sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri	104	67
Kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinlikleri	49	32

Sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin sanatsal ve kültürel motivasyon alt teması altında edinilen görüşlerine göre 30 aday öğretmen atandığı şehirde müze, tarihi mekanlar ve tarihi eserler vs. gezdiğini ifade etmişlerdir.

-Atandığım ildeki kültür ve sanatsal mekânları tekrar gezdim. Aslında Eskişehirliyim. Zaten hepsini gezmiştim. Planlar merkezi olunca hiçbir şey kazandırmadı bana. Keşke kişinin özellikleri ve ilgi alanları göz önüne alınsa (Ö19).

-Geziler, şehir kimliğini tanıma adına faydalı bir faaliyet. Fakat raporlaması angarya. Hiç kimsenin bu raporları okumayacağından eminim (Ö31).

-Geçmişini bilmeyen geleceğin hayalini kuramaz. Şehir gezisiyle tarihi ve kültürel mekânlarımızı öğrendik. Çok faydalı oldu (Ö12).

-Ben öğretmenliğe engelli kadrosundan atandım. Bu halimle her yeri nasıl gezeyim. Geziler bana çok yorucu geldi ve bedenime zarar verdi (Ö40).

Aday öğretmen görüşlerine göre yapılan kültür ve sanatsal faaliyetler kapsamında yapılan okul dışı geziler genellikle faydalı olarak görülmektedir. Bir başka görüşe göre merkezi planlamalar doğrultusunda aday öğretmenin özellikleri göz önüne alınmadığından dolayı sanatsal/kültürel faaliyetler tam olarak amacına hizmet etmemiştir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin kültürel boyutta edebiyat okur-yazarlıklarının değerlendirilmesini sağlayan etkinliklere yönelik görüşleri de belirlenmiş olup; bu kapsamda 55 aday öğretmen eğitim ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuduklarını ve film izlediklerini ifade etmiştir.

-Kitap okuma ve film izleme oranının düşük olduğu bir ülkede böyle bir faaliyeti çok önemsiyorum. Kitap okuyarak ve filmler izleyerek geliştiğimi hissettim (Ö49).

-Doğrusunu söylemek gerekirse örnek kitap listesindeki kitaplar bana pek hitap etmedi. Keşke pedagoji alanından kitaplar olsa daha iyi olurdu (Ö3).

-Açıkçası kitap okumaya pek sıra gelmiyor. Herkes gibi internette özetini bulup form 5'e yazıyorduk. Kitap okumaya vakit kalmıyor (Ö11).

Katılımcıların görüşlerine göre bazı aday öğretmenler kitap okuma ve film izleme faaliyetini olumlu ve mesleki kapasiteyi geliştirebilecek bir faaliyet olduğunu belirtirken; bazıları angarya bir iş olarak görerek kitapları okumadan sadece özetlerini raporladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca

bazı aday öğretmenler de sadece belirli kitap listesiyle sınırlı kalmak istemediklerini ve bu listenin ihtiyaçlar doğrultusunda zenginleştirilebilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinlikleri

Araştırmaya katılan 14 aday öğretmen yetiştirme programı kurumsal eğitim etkinlikleri kapsamında konferans, panel gibi etkinliklere katıldığını ve bu etkinliklerin faydalı olduğunu belirtirken; 7 aday öğretmen bu etkinliklere hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

-Kendi alanımla ilgili bir konferansa katıldım çok faydalıydı. Zaten alanımda yüksek lisans eğitimim var. Ama tabii bu konferansa kendi isteğimle ve maddi katkı alamadan gidebildim (Ö27).

Kurumsal farkındalık kapsamında yine 16 aday öğretmen ise özel kurumları ya da sivil toplum kuruluşlarını ziyaret faaliyetlerine katıldıklarını ifade etmiş; fakat bu ziyaretlerin etkili bir süreç olmadığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin aday öğretmenlerin ifadelerinden şu alıntı örnek olarak verilebilir.

-Kurumsal farkındalık kapsamında eğitimi ilgili gönüllü bir kuruluşa gidildi. Sadece yöneticisiyle tanışıldı. İki saate sığdırılan gönüllülük ne kadar bir gönüllülüktür. Benim açımdan etkili bir ziyaret değildi (Ö7).

Okul dışı faaliyetler kapsamında yapılan kurumsal farkındalık etkinliklerinin oluşturulmasındaki temel hedefe bakıldığında aday öğretmen yetiştirme programı açısından isabetli bir karar olduğu söylenebilir; ancak bazı aday öğretmenler etkinliklerin etkili bir şekilde yapılamadığını, yapılan etkinliklerin ise amacına hizmet etmediğini ve göstermelik olarak yapıldığını ifade etmektedir.

Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin olarak, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, hizmet içi eğitim uygulamaları temasında iki alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar, aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında sunulan eğitimlerde hizmet veren öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğretmenlerin entelektüel birikimleri olarak adlandırılmıştır. Elde edilen tema ve kodlara ilişkin frekans (f) ve yüzdelere (%) ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Hizmet içi eğitim uygulamaları

Tema/Alt tema	Kodlar	
Hizmet içi eğitim uygulamaları	f	%
Eğitmenlerin iletişim becerileri	77	52
Eğitmenlerin entelektüel birikimleri	71	48

Eğitmenlerin iletişim becerisi

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kapsamında görevlendirilen eğitmenlerin iletişim becerileri konusunda görüşlerini ortaya koymuşlardır. Katılımcıların görüşlerine göre 42 aday öğretmen akademisyenler ile Eskişehir İl Millî Eğitim müdürlüğünden gelen eğitimciler arasında eğitim verme ve iletişim yeterliliği açısından farklılık olduğunu, il millî eğitimden gelen eğitimcilerin isteksiz ve gönülsüz olduklarını; gerek iletişim becerisi gerekse eğitimin niteliği açısından akademisyenlerden aldıkları eğitimin daha etkili olduğunu ifade etmektedirler. Ancak bazı öğretim elemanlarının da verilen seminerlere gerekli özeni göstermedikleri belirtilmiştir.

- *İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gelen bazı eğitimciler cumartesi ve pazar eğitim mi olur? Sizin yüzünüzden geliyoruz diyerek eğitimlere hiç hazırlıksız gelip, sohbet edip gittiler. Sadece para için gelmişler. Bizimle tanışma gereğini bile hissetmediler. Bu eğitimlerde değersiz hissettirildik (Ö22).*

-*Her hocanın yeterince iletişim becerisine sahip olduğunu düşünmüyorum üniversiteden gelen akademisyenler haricinde; fakat onların içinde bile oturup slaytı okuyup giden vardı (Ö37).*

-*Üniversite hocalarının bize hitabı ses tonları, sınıfa hakimiyetleri ve tecrübeleri bizi etkiledi. Fakat okul müdürlerinin tavırları ve neden geldikleri konusunda bilgilerinin olmaması ilginçti (Ö17).*

Entelektüel birikim

Araştırmaya katılan 47 aday öğretmen, yetiştirme programı kapsamında verilen hizmet içi eğitimlerde akademisyenler ile il millî eğitim müdürlüğünden görevli eğitimciler arasında entelektüel açıdan farklılıklar olduğunu ifade ederek; görevli akademisyenlerin entelektüel açıdan daha donanımlı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak buna ek olarak bazı akademisyenlerin sunumlarını bazen ağır bilimsel bir dille yaptıkları da aday öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer bir noktadır.

-*Üniversiteden gelen hocaların engin bilgilerinden keyifle faydalandık (Ö42)*

-*Seminerlere gelen okul müdürleri ve müdür yardımcıları konularla ilgili hiçbir bilgi ve donanıma sahip değillerdi. Nasıl müdür oldular araştırmak gerekli (Ö7).*

-*Üniversiteden gelen eğitmenlerin bazıları, eğitimlerde hazır bulunuşluk düzeyimizin çok üstünde anlattılar. Keşke bizim seviyemizde anlatsaydılar(Ö4).*

Tartışma

Çalışma bulguları incelendiğinde, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı süresince *sınıf içi ve okul içi faaliyetler* bağlamında büyük çoğunluğunun her gün düzenli olarak ders planı hazırladığı ve sayıca az olan diğer aday öğretmenlerin ise ders planı hazırlama konusunda danışman öğretmenlerinden herhangi bir bilgi almadıkları veya danışman öğretmenlerinin ders planı hazırlama konusu üzerine düşmedikleri görülmüştür. Bu anlamda ders planı hazırlayan aday öğretmenlerin düzenli bir şekilde plan hazırlarken diğerlerinin hazırlamamasının nedeni

okul müdürlerinin denetim fonksiyonunu etkin olarak kullanmaları olabilir. Diğer yandan ders planı hazırlayan aday öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim düzeylerini yakından takip etme becerisi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim verme arzularının sadece kılavuz kitaba bağlı kalarak kendilerini kısıtlamalarının önüne geçtiği söylenebilir. Bu bağlamda, ders planı hazırlayan aday öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşabilmek için derslerinde hangi tür etkinlikleri tasarlayacaklarını, hangi kaynaklardan faydalanacaklarını ve hangi araçları kullanacaklarını planladıkları görülmektedir. Aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılan başka bir çalışmada, aday öğretmenler sınıf içi çalışmaların öğretimin yönetimi, sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim-etkileşim gibi alanlarda kendilerine deneyim kazandırdığı ve öğretmenlerce doldurulan belgeleri düzenleyebilme becerilerini edindirdiği belirtilmektedir (Önder, 2018). Böylelikle, ders planı hazırlamayı öğrenen ve bunu sürekli olarak yapan aday öğretmenlerin hangi konuları, nasıl ve hangi kaynaklarla öğrencilere öğreteceklerini bilmeleri sayesinde pedagojik bilgilerinin geliştiği söylenebilir.

Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı süresince ders ile ilgili materyallerin nasıl geliştirildiğine ilişkin görüşlerinin alındığı diğer boyutta danışman öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun materyal hazırlamadığı veya geliştirmediği ileri sürülmüş, genel olarak derslerini slayt hazırlayarak projeksiyon üzerinden anlattıkları veya hazır materyal kullandıkları ifade edilmiştir. Materyal hazırlama konusunda edinilen görüşlere göre, aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle derslere yönelik herhangi bir materyal geliştirme faaliyetinde de bulunmamışlardır. Ders içeriklerinin yoğun olması, okullarda sınıf mevcutlarının fazla olması, materyal hazırlama ilkeleri ve tekniklerine ilişkin bilgi yetersizliği veya zaman problemi gibi nedenlerden dolayı danışman öğretmenlerin ders materyali hazırlama konusunda sıkıntıları olabilir. Ayrıca, aday öğretmenlerin danışmanlarıyla birlikte ders materyali hazırlamaması derslerin daha çok bilgi düzeyinde ve kuramsal olarak verilmesine bağlı olabilir. Öğrencilerin farklı şekillerde ve yollarda öğrenebilme potansiyelleri olduğu düşüncesinden hareketle öğretmenlerin tercih etmiş oldukları öğretim tarzı ve kullandıkları öğretim materyalleri öğrenme sürecini etkilediği yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Afe, 2001; Ilogu, 2005; Lucas, 2015). Bu bağlamda, teorinin pratiğe dönüştürülmesine olanak sağlayan öğretim materyallerinin derslerde kullanılmasıyla öğrenme ilgi çekici hale gelebilme, kolaylaşabilmekte veya daha kalıcı olabilmektedir.

Aday öğretmenlerin ders izleme faaliyetleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde, karşılıklı olarak aday öğretmenlerin ve danışmanların birbirlerini izlemeleri çoğunlukla faydalı olarak görülürken az sayıda aday öğretmen ise ders izleme faaliyetlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik bir amacı olmadığı ve evrak işi olmaktan öteye geçemediği görüşündedir. Ancak, karşılıklı olarak aday öğretmenin ve danışman öğretmenin birbirlerinin derslerini izlemesi öğretmenlik uygulamasında üzerinde durulması gereken bir noktadır. Danışman öğretmen tarafından izlenmek stresli ve kaygı verici olsa da aday öğretmenin dersin hangi bölümlerinde daha başarılı olduğuna, hangi öğretim stratejilerini etkili olarak kullandığına ve hangi alanlarının geliştirilmesi gerektiğine yönelik kapsamlı bir bilgiye erişmek mümkün olmaktadır (Richards & Farrell, 2011). Bu çalışma bulgularıyla paralel olarak, aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili

yapılan diğer bir çalışmada, aday öğretmenin danışman öğretmeni izlemesi ve sonrasında bu konuda değerlendirme yapmasını içeren “ders izleme” faaliyetini aday öğretmenlerin büyük çoğunlukla faydalı buldukları ortaya koyulmuştur. Aynı çalışmada yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin bir kısmının ise, çok kez tekrarlanan faaliyet sonrasında değerlendirme amacıyla doldurdukları formların bir süre sonra tekrara düştüğünü ve işlevsiz hale geldiğini belirttikleri görülmektedir (İlyas, vd., 2017). Yine benzer şekilde, yapılan diğer nitel bir araştırmada aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders izleme faaliyetleri kapsamında doldurulması gereken rapor ve formların fazla olduğunu dile getirmişlerdir (Kozikoğlu ve Soyalp, 2018).

Sınıf içi ve okul içi faaliyetler kapsamında aday öğretmenlerin yönetsel etkinliklere yönelik görüşlerine de çalışmada yer verilmiştir. Toplantı ve etkinlik anlamında aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul içindeki çeşitli kurul ve komisyonların sosyal etkinliklerinde yer aldıkları belirtilmektedir. Ancak bazı adayların yönetsel etkinliklere katılımları sınırlı olup öğretmen adayları okul içi toplantı ve etkinliklerin planlanma sorunu sebebiyle etkili olmadığını düşünmektedirler. Diğer yandan aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul gelişim faaliyetleri bağlamında teorik bir alt yapı kazanmadıklarını ve uygulamaya dönük herhangi bir çalışmada bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili yapılan diğer bir çalışmada öğretmen adayları okul içi gözlem ve uygulamalarla ilgili yapmış oldukları faaliyetleri yüzde 76 oranında faydalı bulurken; bazı öğretmen adayları ise okul içi gözlem ve uygulamalarda okul yönetiminin yeterince bilgilendirmede bulunmaması ve adayları sürece dâhil etmemesi nedeniyle bu etkinliklere yeterince katılmadıklarını belirtmişlerdir (İlyas vd., 2017). Benzer şekilde aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday öğretmenler tarafından değerlendirildiği diğer çalışmalarda, adaylar okul içindeki uygulamalara yönelik e-okul işlemleri, resmi evrakların yazılması, devamsızlıkların işlenmesi ve rapor işleri gibi konularda deneyim kazandıklarını belirtirken (Önder, 2018; Ulubey, 2018); yöneticilerin, aday öğretmenlere görevi dışında işler yaptırdukları, idari işleri dışı kapalı bir biçimde yürüterek adaylara gözlem yapma fırsatı vermedikleri ve onlara yeterince zaman ayırmadıkları görülmektedir (Ulubey, 2018; Yılmaz, 2017). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin aday öğretmenlere okulun işleyişiyle ve yönetimiyle ilgili bilgi paylaşımlarında bulunmalarının aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı getireceği ve okulda olumlu bir ortam yaratılacağı unutulmamalıdır. İdeal bir mesleki gelişim programında aday öğretmenler için danışman öğretmenlerin ve idarecilerin eşliğinde ihtiyaç duydukları alanlara yönelik bir program oluşturulması gereklidir (Özoğlu, 2011). Okul yöneticilerinin okullarda örgütsel öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlere eğitimsel konularda ilgi göstermeleri onlara ve kurumlarına güven duyma eğiliminde olmalarını sağlamaktadır (Seashore-Louis & Murphy, 2017). Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesiyle öğretmenler, okul içindeki görevlerine daha aktif olarak katılmakta, meslektaşlarına yardımda daha istekli olmakta (Silva, Amante & Morgado, 2017) ve okulda herkes için olumlu ve sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlanabilmektedir (Blankstein, 2004; Bredeson, 2000; Murphy & Torre, 2014).

Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programı süresince *okul dışı faaliyetlere* ilişkin alguları incelendiğinde, sanatsal ve kültürel motivasyon etkinlikleri ile kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinliklerine yönelik bildirimlerde buldukları gözlenmiştir. Sanatsal

ve kültürel motivasyon etkinlikleri kapsamında, aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun şehirlerinde bulunan müze ve tarihi mekân gibi yerleri gezerek önemli tarihi eserleri görmüş oldukları belirtilmiştir. Aday öğretmenlerin çok az bir kısmı ise yapılan sanatsal ve kültürel faaliyetlerin tam olarak amacına hizmet etmediği inancındadır. Ayrıca aday öğretmenlerin tamamı sanatsal ve kültürel faaliyetler bağlamında kitap okuyup film izlediklerini belirtmiş ve bu uygulamanın olumlu olup; mesleki gelişimlerini desteklediği inancındadır. Benzer şekilde, konuyla ilgili yapılan çalışmalarda aday öğretmenlerin kitap okumaları, film izlemeleri ve buldukları ilçenin veya ilin kamu kurum ve kuruluşlarını ziyaret etmeleri olumlu olarak görülmüş; aday öğretmenlerin entelektüel bilgi, beceri ve tutumlarına katkı sağladığı belirtilmiştir (Topsakal ve Duysak, 2017; Ulubey, 2018). Farklı bir nitel çalışmada ise, bazı aday öğretmenler okul dışı faaliyetlerin faydalı ve gerekli olduğuna inandıklarını belirtirken, bazıları ise bu faaliyetlerin kendilerine mesleki gelişim anlamında bir katkı sağlamadığını dile getirmişlerdir (Aktaş, 2018). Aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili yapılan diğer bir çalışmada aday öğretmenlerin en faydalı buldukları faaliyetlerin “kitap okuma”, “film izleme” ve “mesleki gelişim ve kariyer” imkânlarına yönelik uygulamalar olduğu görülürken daha az faydalı olarak değerlendirdikleri ise “yanı başımızdaki okul”, “şehir kimliğini tanıma” ve “ders planlama/hazırlık/değerlendirme” faaliyetleri olduğu gözlemlenmektedir (İlyas vd., 2017).

Aday öğretmenlerin kurumsal farkındalık ve kurumsal eğitim etkinliklerini bağlamında çok az bir kısmının konferans, panel gibi etkinliklere katılıp özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları ve topluma hizmet uygulamaları kapsamında şehirlerindeki devlet, özel ve gönüllü kuruluşları ziyaret ettikleri ifade edilmiştir. Aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili yapılan diğer bir çalışmada aday öğretmenler Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişi konusunda bilgi edindirmeye yönelik faaliyetleri içeren “kurumsal işleyiş” uygulamalarını yüzde 74 oranında faydalı bulmaktadırlar (İlyas vd., 2017). Öğretmen adayların bu gibi etkinliklerde bulunmaları mesleki gelişimleri açısından önemlidir. Öğretmenlerin konferans, seminer ve atölye çalışmaları gibi etkinliklere katılmaları, profesyonel yayınları ve yeni araştırmaları takip etmeleri öğretmenlerin okul içinde yenilikçi role sahip olmalarını, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayabilmektedir (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002).

Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı süresince *hizmet içi eğitim uygulamalarına* yönelik düşünceleri kapsamında, hizmet içi eğitim faaliyetinde bulunan eğitmenlere ilişkin iletişim becerisi ve entelektüel birikim başlıkları altındaki görüşlerine çalışmada yer verilmiştir. Aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sunulan hizmet içi eğitimlerde görevlendirilen akademisyen eğitimcilerin milli eğitim kurumlarından gelenlere göre iletişim becerileri konusunda daha başarılı olduklarını ve entelektüel açıdan daha donanımlı olduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak akademisyen eğitimcilerin konu anlatımlarında diğer eğitimcilere nazaran daha seçici ve bilimsel bir dil kullanmaları gösterilebilir. Benzer şekilde, yapılan diğer araştırmalarda (İlyas vd., 2017; Yılmaz, 2017); seminerlere katılan bazı konuşmacıların bilgi düzeylerinin, motivasyonlarının ve hazırlıklarının çoğunlukla düşük olduğu belirtilmiştir.

Çalışma sonuçları bir bütün olarak incelediğinde, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine olumlu ve olumsuz düşüncelerinin olduğunu söylemek mümkündür. Aday öğretmenlerin bu programa yönelik düşüncelerinin diğer araştırmalarda da benzerlik taşıdığı görülmektedir. Aday öğretmenler bu sürecin zaman kaybı olduğunu, zorunlu olarak dosya doldurdıklarını, üniversite eğitimlerine güvenilmediğini ve isteksiz danışmanlarla birlikte çalışmak durumunda olduklarını, meslek bilgisi dersleri ile uygulama arasında fark olduğunu, motivasyonlarının artmadığını, aktif olarak katılımlarının sağlanmadığını ve ihtiyaçlarının karşılanmadığını dile getirmiş olsalar bile bu süreçte sınırlı da olsa deneyim kazandıklarını, sınıf içi iletişime yönelik fikir sahibi olduklarını, olumsuz öğretmen davranışlarını danışmanları üzerinden görebildiklerini, problem çözme becerisi kazandıklarını, ders anlatımı konusunda deneyim yaşadıklarını ve neticede mesleki gelişim kazandıklarını belirtmişlerdir (Altıntaş ve Görgeç, 2017; Bulca, Saçlı, Kangalgil ve Demirhan, 2012; Çalgan, 2008; Çimen, Çakır ve Çimen, 2010).

Öğretmen adaylarının aday yetiştirme programına yönelik her ne kadar olumlu ya da olumsuz düşünceleri olsa da, nitelikli bir öğretmen yetiştirme eğitimi için öğretmenlerin günümüzde çok çeşitli bilgi ve becerilere ihtiyaçları olduğu gerçeği yadsınamaz (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Günümüzde öğretmen adaylarının konu içeriği, pedagojik alan ve müfredat bilgilerine sahip olmaları (Nawab, 2016; Shulman, 1986), hizmet öncesi ve hizmet süresince alacakları eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri ve bilgilerini yenilemeleri adına eğitim alanında yeni çıkan eğilim ve teknikleri sürekli olarak takip etmeleri beklenmektedir (Ramatlapan, 2009; Yuen-Kwan, 1998).

Öneriler

Çalışma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle çalışma bulgularında ortaya çıkan sorunların üstesinden gelinmesinde öğretmen adaylarının mesleki gelişim anlamında ihtiyaçları belirlenerek farklı mesleki gelişim etkinlikleri planlanması, uzaktan eğitim fırsatları yaratılması, mesleki gelişim programının belirlenmesinde eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği yapılması ve hizmet içi eğitimlerde görev alacak uzmanların konu alanında yeterliğe sahip kişiler arasından seçilmesi önerilebilir. Ayrıca danışman öğretmenlerin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine tecrübeleriyle katkıda bulunması adına deneyimli ve gönüllü öğretmenler arasından seçilerek eğitim fakültelerinin danışman öğretmenlere danışmanlık eğitimi vermesi sağlanabilir (Abazaoğlu, 2014; Bayram, 2010). Öte yandan aday öğretmenlik sürecinin bir takım sorun alanları ve bazı öğretmen adayları üzerinde memnuniyetsizlikler oluşturduğu düşünüldüğünde, uygulanacak eğitim politikalarının pilot uygulamalardan geçirilmesi gerektiği unutulmamalı ve aday öğretmenlik uygulamaları sıklıkla değiştirilmemelidir. Bununla birlikte ders izleme faaliyetleriyle ilgili olarak aday öğretmenlerin karşılaşmış olduğu evrak yoğunluğu azaltılmalıdır. Aday öğretmen yetiştirme konusu üzerine yapılacak gelecekteki çalışmalarda ise farklı paydaşların görüşlerine başvurularak; aday öğretmenlik sürecinin sonuçları ve okul paydaşları üzerine yansımalarıyla ilgili nitel ve nicel araştırmalar tasarlanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Abazaoglu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Afe, J. O. (2001). Reflections of becoming a teacher and the challenges of teacher education. *Inaugural lecture series*. Benin City: University of Benin, Nigeria.
- Aksu, H. H. ve Durmuş, T. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 616-631.
- Aktaş, B. Ç. (2018). Introduction to teaching program in Turkey: Attainments of novice teachers. *European Journal of Education Studies*, 4(8), 164-190.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2006*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2017). Teachers candidates' reviews on teacher candidate training system. *Turkish Studies*, 12(6), 15-30.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2007). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Blankstein, A. (2004). *Failure is not an option: Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2012). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. London: Pearson Education.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bulca, Y., Saçlı, F., Kangalgil, M. ve Demirhan, G. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 81-92.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cresswell, J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education.
- Coultas, J. C., Lewin, K. M. (2002). Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, 22(3-4), 243-260.
- Çalgan, S. P. (2008). *The viewpoint of English teachers in private schools in in-service trainings*. (Unpublished Ms' Thesis). University of Beykent, İstanbul.
- Çimen, S., Çakır, İ. ve Çimen, A. (2010). Teachers' views' on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31-41.
- Darling-Hammond, L. & J. Bransford. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Desimone, L., Porter A. C., Garet, M., Yoon, K. & Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 81-112.
- Fullan, M. G. (2016). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Ilogu, G. C. (2005). *Classroom learning and instruction*. Lagos: Mandate Communications Ltd.

- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA.
- Gencer, N. (2017). Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik aday öğretmen tutum ölçeği’nin geliştirilmesi (AÖTÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1771-1798.
- Gökkyer, N. (2014). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1187-1208.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.2018037027
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Lucas, O. T. (2015). Effect of instructional materials and teaching methodology on mathematics achievement among senior secondary school students in Lagos Nigeria. *Journal of Educational Review*, 8(2), 157-167.
- Low, O. (2009) *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Kobenhavn: Akademisk forlag.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2017). 19/07/2017 Tarihinde Ataması Yapılan Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2016a). Aday Öğretmen Yetiştirme Yönergesi: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge. Makam Oluru Sayısı 2456947, Tarihi 02/03/2016.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2016b). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. 03/08/2016 tarih ve 29790 sayılı *Resmi Gazete*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 17/4/2015 tarih ve 29329 sayılı *Resmi Gazete*.
- Murphy, J. F. & Torre, D. (2014). *Creating productive cultures in schools: For students, teachers, and parents*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Nawab, A. (2016). What difference could in-service training make? Insights from a public school of Pakistan. *Teacher Development*, 21(1), 142-159.
- Önder, E. (2018). Prospective teacher training program according to prospective teachers’ opinions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye’nin öğretmen ‘yetiştirme’ politikası. 21. *Yüzyılda Türkiye’nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Ramatlapana, K. A. (2009). Provision of in-service training of mathematics and science teachers in Botswana: Teachers’ perspectives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 153-159.
- Richards, J. & Farrell, T. (2011). Classroom observation in teaching practice. In *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sarikaya, İ., Samancı O. ve Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939-989.
- Seashore Louis, K. & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silva, J. C., Amante, L., Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 505-520.
- Topsakal, C. ve Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 625-638.
- Tunçbilek, T. T. ve Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Yuen-Kwan, W. L. (1998). How sustainable are in-service teacher-training courses? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 65-73.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16), 135-155.

Sistematik Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin, Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Ünitesindeki Akademik Başarılarına ve Sistematik Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine Etkisi*

The Effect of Systematical Problem Solving Activities on 6th Grade Students'
Academic Success and Problem Solving Abilities on Force and Action Subject

Fatma ŞAHİN*
İpek YELDAN**

Öz

Bu çalışmanın amacı, sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin, ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket ünitesindeki akademik başarılarına ve sistematik yaratıcı problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Deneysel desene göre düzenlenen, deney ve kontrol gruplarının yer aldığı çalışmada ön-testler ve son-testler aracılığıyla araştırmanın ana ve alt problem cümlelerine yanıtlar aranmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim – öğretim yılı, İstanbul ili, Başakşehir ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 6.sınıf deney grubu(30) kontrol grubu(30) olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ön-test ve son-test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan veri toplama araçları, akademik başarı testi ve yaratıcı problem çözme testidir. Verilerin nicel analizi SPSS 20 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, akademik başarı testinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaratıcı problem çözme testi değerlendirmelerine göre, deney grubu öğrencilerinde yaratıcı fikir üretme oranı kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı olarak fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin akademik başarıyı arttırdığı ve sistematik yaratıcı problem çözümü açısından olumlu yönde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Kadıköy, İstanbul,
E-posta: fsahin@marmara.edu.tr, Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-6291-0013>

** Fen Bilgisi Öğretmeni, İstanbul, Türkiye. E-posta: ipekyeldan_1201@hotmail.com,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4122-7776>

Anahtar Kelimeler: Sistematik yaratıcı problem çözme, Kuvvet ve hareket, Problem çözme

Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of systematic creative problem solving activities on academic achievement, problem solving skills and systematic creative problem solving skills in the Force and Movement unit of middle school sixth grade students. Experimental and control groups, which were organized according to experimental design, were asked to answer the main and sub-problem questions of the research through pre-tests and post-tests. The study group of the study consists of a total of 60 students (30) in the 6th grade experimental group (30) studying in a secondary school in the province of Basakşehir, Istanbul in the academic year 2014-2015. Data collection tools applied to experimental and control groups as pre-test and post-test in the study are academic achievement test and creative problem solving test. Quantitative analysis of the data was done using SPSS 20 statistical program. As a result of the study, a significant difference was found in favor of the experimental group in the academic achievement test. According to creative problem solving test evaluations, the rate of producing creative ideas in the experimental group was found to be higher than the control group students. These findings indicate that systematic creative problem solving activities enhance academic success and contribute positively to systematic creative problem solving.

Keywords: Systematic creative problem solving, Force and movement, Problem solving

Giriş

Yaratıcı problem çözme (YPC), yaratıcılık ve problem çözme kavramlarını içermektedir. Yaratıcılık, problem çözme ile ilgili olarak ele alındığında, iyi yapılandırılmamış karışık problemlerin çözümü için yeni, orjinal ve şık çözümler üretmede gerekli olan bir özellik olarak ifade edilmektedir (Wong & Siu, 2011; Mumford, Medeiros & Partlow, 2012, s.30). Problem çözme, düşünme ile ilgili olarak ele alındığında ise, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmiştir (Carson, 2007, s.10). Özellikle, problem çözme becerisinin gelişimi ile öğrencilerin yaratıcı kapasitelerinin geliştiği belirtilmektedir (Carson, 2007, s.9). Birinin gelişiminin diğerinin gelişimi üzerinde etkisinin olması yaratıcılık ve problem çözmenin kesişmesiyle oluşan YPC kavramını ortaya çıkarmıştır. YPC insanların günlük yaşamda karşılaştıkları problemler, fırsatlar ya da zorluklar ile ilgili kullandıkları süreç olarak ifade edilmektedir (Treffinger, Isaksen & Stead-Doval, 2006, s.1). Öğrenciler açısından bakıldığında, YPC, açık uçlu karmaşık problemleri çözmeye daha etkili olma ve değişimi yönetme konularında öğrencilere yardım etmektedir (Treffinger & Isaksen, 2005, s.342).

YPC, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin birlikte uyumlu çalışmasını gerektirir. Herkes yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahiptir ve herkes problemleri etkili ve verimli bir şekilde çözebilir. Ancak bu, kişilerin zihinsel güçlerini doğru kullanmalarıyla ilgilidir. Yaratıcı düşünme zorluklar, boşluklar, fırsatlar vb. için anlamlı yeni bağlantılar kurarak, birçok, farklı, sıra dışı seçenekler üretme ve bu seçenekleri zenginleştirmek için detaylandırmayı içermektedir. Eleştirel düşünme ise, seçenekleri dikkatli, adil ve yapıcı bir şekilde inceleyerek; organize etme, analiz

etme, sıralama, öncelikleri belirleme, seçme, karar verme gibi adımlarla düşünce ve eylemlere odaklanmayı içerir. Treffinger, Isaksen & Stead-Doval (2006) çalışmalarında yaratıcı düşünmeyi “üretmek” (generate) ve eleştirel düşünmeyi “odaklanma” (focusing) olarak ifade ederek YPÇ'nin her iki düşünme biçiminin uyumlu bir şekilde çalışmasıyla mümkün olduğunu ifade etmişlerdir (Treffinger, Isaksen & Stead-Doval, 2006, s.1-4).

YPÇ'ye yer veren programlar, hem yaratıcı düşünme hem de problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Fen eğitiminde, genellikle öğrencilerin düşünme ve yaratıcılıklarını destekleyen problem çözme yeteneklerini geliştirmek için katılım yoluyla gerçekleştirilecek pratik çalışmalar yapılmalıdır (Haigh, 2010, s.59). Ayrıca sınıf ortamının, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri, eğlenceli, hata yapmaktan çekinmeyecekleri bir şekilde düzenlenmesi öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini kazanmalarında etkili olmaktadır (Senemoğlu, 2012, s.533).

Sistematik yaratıcı problem çözme

İnsanlar tarafından yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin önemi fark edilmesine karşın, geleneksel okul eğitiminde bu konuya tam bir çözüm getirilmemiştir. Yaratıcı problem çözenin, fikir üretimi sürecinde kararı erteleyen iraksak düşünme tekniklerinin kullanımıyla gerçekleşeceği fikri bu durumun nedenlerinden biri olarak görülebilir. Yaratıcı düşünme sürecinde, iraksak ve yakınsak düşünme biçimlerinin her ikisi de gereklidir. Ancak, problem çözümü önce problem hakkında olabildiğince çok fikir veya çözüm toplamayı içeren “fikir oluşturma”, sonra fikirleri analiz etme, birbiriyle kıyaslama ve en uygun çözümü seçmeyi içeren “fikir değerlendirme”nin olduğu iki evrelik bir süreç olarak görülür (Barak & Mesika, 2007, s.19-20). Bu yüzden birçok psikolog ve eğitmen tarafından yaratıcı düşünce terimi iraksak düşünceyle bağdaştırılır.

Problem çözümede, olabildiğince fazla fikir üretmeyi hedefleyen iraksak düşüncenin ilk olarak oluştuğu ve bu fikirleri veya çözümleri gözden geçiren ve en uygun olanını seçmeye yönelik olan yakınsak düşüncenin daha sonra geldiği, yaygın bir kanıdır. Yaratıcı süreçte kullanılan bu iki düşüncenin birleşimi ilgili genel görüş; iraksak sonrası yakınsak düşünmedir. Buna göre, yaratıcı problem çözme sürecinde öncelikle olabildiğince fazla fikir üretmeyi hedefleyen iraksak düşünce oluşmaktadır. Ardından, bu fikirleri veya çözümleri gözden geçiren ve en uygun olanını seçmeye yönelik olan yakınsak düşünce gelmektedir (Barak, 2006, s.240). Ancak yaratıcı problem çözme sürecinde önce iraksak sonra yakınsak düşüncenin olduğu her zaman kabul görmeyebilir. Çünkü problem çözümünde asıl olan çok sayıda çözüm üretmek değil, orijinal bir çözüm üretmektir. Fikirlerin niceliği ile niteliği arasında bir paralellik olmayabilir yani çok sayıda fikir mutlaka yaratıcı fikirler oluşmasını sağlamayabilir. Ayrıca sıradan fikirler yaratıcı ve yenilikçi düşünmeyi engelleyebilir (Goldenberg ve Mazurski, 2002, s.33).

Son yıllarda, problemlerde yaratıcı çözümlere ulaşmanın, çok sayıda fikri denemekten ziyade, odaklanmış düşünme ve fikirler hakkında erken yargı yapabilme yetisiyle bağlantılı olduğu görüşü artış göstermektedir (Barak, 2006, s.241., Barak ve Dori 2009). İyi belirlenmiş bazı kriterlere göre

odaklı düşünmek ve fikirler hakkında erken karara varmak, problemlere yaratıcı çözümler bulmada tercih edilen bir yöntem olabilir (Barak & Mesika, 2007, s.20). Dünyanın farklı yerlerinde aynı problemlere aynı yaratıcı çözümlerin bulunması problem çözmede bazı değişmez kuralların olduğu anlamına gelmektedir. Problemlerde yaratıcı çözümlere ulaşmak için çok sayıda fikri denemekten ziyade, bu değişmeyen kurallara göre odaklanmış düşünme ve fikirler hakkında erken yargıya varılmasını sağlayan bir yaklaşım da kullanılmaktadır (Altshuller, 2013, s.13).

Yaratıcı çözümlere, odaklayıcı düşünme ve iyi belirlenmiş kriterlere göre erken karara varma yöntemiyle ulaşılabilir (Barak, 2003, s.2-3). Problem çözümü ve yeni ürün geliştirme için sistematik metotlar bulmak üzere yapılan çalışmalar sonucunda çeşitli sistemler geliştirilmiştir. Mühendislikte sistematik yaratıcı problem çözümünde bilinen en iyi yöntemlerden biri TRIZ(Teoriya Resheniya Izobreatatelskikh Zadatch=Yaratıcı Problem Çözme Tekniği)'dir. TRIZ, mühendislik, tasarım ve yaratıcı problem çözümü alanlarında dikkat çekmeye başlamış, farklı ülkelerde, büyük şirketlerde ve eğitsel faaliyetlerde kullanılmaya başlanmıştır (Savransky, 2000, s.i-ii). TRIZ'den hareketle İsraili araştırmacılar tarafından Sistematik Yaratıcı Düşünme (Systematic İnventive Thinking/SIT) tekniği geliştirmiştir (Barak & Mesika, 2007, s.21).

SIT, problemin yeniden düzenlenmesi, çözüm için strateji seçmeyi ve fikir uyandırma tekniklerinin uygulanmasını adımlarını içeren bir tekniktir (Heymann, Azuri, Kokia, Monnickendam, Shapiro & Shalev, 2004, s.67). TRIZ'e dayanarak geliştirilen bir diğer düşünme aracı, İleri Sistematik Yaratıcı Düşünme (Advanced Systematic İnventive Thinking/ASIT) (Horowitz, 2001/1) tekniğidir. ASIT, problem çözmede ya da yeni bir ürünün icadında beş fikir uyandırma tekniğini içermektedir. Daha önce açıklanan bu beş teknik; birleştirme (var olan bir bileşene yeni bir fonksiyon verme), çoğaltma (var olan bir objenin bir kopyasını ya da değiştirilmiş bir kopyasını sunma), bölme (bir objeyi bölme ve parçalarını yeniden yapılandırma), çıkartma (bir objeyi sistemden çıkartma) ve simetriyi bozmadır (sistem değişkenleri veya fonksiyonları arasındaki simetrik/asimetrik ilişkileri değiştirme).

İnsanların daha yaratıcı düşünmelerini sağlaması için pek çok yöntem bir araya getirildiğinde yaratıcı düşünmeyi geliştirecek fırsatlar sağlar (Campbell & Jane, 2010, s.82). Bu görüşten hareketle geliştirilen sistematik yaratıcı problem çözme, fikir oluşturma (beyin fırtınası, CoRT, SCAMPER) ve fikre odaklanma (TRIZ-ASIT) etkinliklerinin birleşimiyle yaratıcı düşünmenin gelişimini desteklemektedir (De Bono, 1983). SYPÇ(sistematik yaratıcı problem çözme), ASIT'in temel unsurlarını içermektedir. Sistematik yaratıcı düşüncenin ana prensibi, "Kapalı Dünya" (KD) prensibidir. Buna göre, bir problemin yaratıcı çözümü, "problem dünyası"na veya komşu çevresine ait olan doğal bileşenlere dayanır. Genellikle, sisteme yeni unsurların katılmasını gerektiren bir çözüm yaratıcı olarak kabul edilmez (Barak, 2003, s.3).

Sistematik yaratıcı problem çözme yaklaşımının (SYPÇ) amacı; problem çözme ve tasarımda çoğunlukla kullanılan iraksak düşünce (divergent thinking) biçimini tamamlamaktır. Sistematik yaratıcı problem çözme, bir sistemi oluşturan bileşenlerin özellikleri, fonksiyonları veya birbirleriyle olan içsel ilişkilerini sistematik olarak araştırıp değiştirerek, orijinal ve yararlı fikirler

bulmaya yönelik bir metottur. (Barak, 2006). Bu metot, endüstriyel ve akademik çevrede sıkça rağbet görmeye başlamıştır.

Teknolojik problemlere özgün çözümler bulunması veya yeni ürünlerin tasarlanması aşamasında yardımcı olan sistematik yaratıcı düşünme bir çeşit yakınsak düşünce biçimidir. Bu düşünce biçimi, fikir oluşumunu sağlayan ve çözüm için karar vermeyi erteleyen ıraksak düşünmeyi tamamlamaktadır. Sistematik yaratıcı düşünme her iki düşünme biçimini kapsamaktadır. Hem düzensizlik hem de düzen içeren karmaşık bir süreç olan sistematik yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi aşamasında bir taraftan öğrencilere özgürlük ve açıklık sağlanırken diğer taraftan da yenilikçi düşünce ve problem çözümü için sistematik metotlar öğretme arasında dengenin sağlanması önemlidir (Barak, 2003, s.7).

Yaratıcı problem çözüme ve sistematik yaratıcı problem çözüme; belirli stratejilerin kullanılması, uygulamada farklı türdeki problemlere yer verilmesi, rahat bir ortamda gerçekleşmesi, problem çözüme sürecinde zamanın yeterli oranda verilmesi açılarından benzerlikler taşımaktadır. Aralarındaki en önemli farklılık, yaratıcı problem çözüme bir problemin çözümünde erken yargıya varılmaması, sistematik yaratıcı problem çözüme erken yargıya varılmasının söz konusu olmasıdır. Yaratıcı problem çözüme genellikle önce ıraksak sonra yakınsak düşünmeyi içerirken, sistematik yaratıcı problem çözüme önce yakınsak sonra ıraksak düşünmeyi kapsamaktadır. Günümüzde ileri endüstri teknolojisi farklı yaratıcılığa sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle öğrencilerin eğitimleri sırasında, farklı yaratıcı problem çözüme yollarını kullanmaları ve geliştirmelerini destekleyecek yöntem ve teknikler geliştirilmelidir. Sistematik yaratıcı problem çözüme bu tekniklerden biridir. Buradan yola çıkılarak bu araştırma tasarlanmıştır.

Bu araştırmada “Sistematik yaratıcı problem çözüme etkinliklerinin Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki akademik başarılarına ve yaratıcı problem çözüme becerilerine etkisi nedir?” sorusu araştırmamızın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Bu problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın alt problemleri ise aşağıda ifade edilmiştir:

1. Sistematik yaratıcı problem çözüme etkinliklerinin Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki akademik başarılarına etkisi var mıdır?
2. Sistematik yaratıcı problem çözüme etkinliklerinin Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözüme becerilerine etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın deseni olarak öntestsontest deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen belirlenmiştir. Bu desende, hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmiştir. Eşleştirilen gruplar deney ya da kontrol grubu olarak seçkisiz atanmışlardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009, s.146). Seçkisiz atanan gruplardan deney grubuna sistematik yaratıcı problem çözüme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş program, kontrol grubuna mevcut program uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

Grup	Öntest	İşlemler	Sontest
Deney	T ₁ T ₂	Sistematik Yaratıcı Problem Çözme Etkinlikleri	T ₁ T ₂
Kontrol	T ₁ T ₂	Geleneksel Etkinlikler	T ₁ T ₂

T₁: Yaratıcı Problem Çözme Testi (YPÇT)

T₂: Akademik Başarı Testi (ABT)

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören iki 6. Sınıf şubelerinin öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulun seçilme nedeni araştırmacının bu okulda öğretmen olması nedeniyle kolay ulaşılabilir olması nedeniyle seçilmiştir. Çalışma, deney grubunda bulunan 30(17 kız,13 erkek) öğrenci ve kontrol grubunda bulunan 30(20 kız, 10 erkek) öğrenci ile birlikte toplam 60 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri toplama araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

Akademik başarı testi

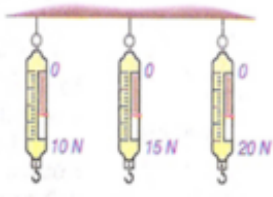
Akademik başarı testi, 6. sınıf fen ve teknoloji dersi programı, kuvvet ve hareket ünitesinde yer alan kazanımlara göre araştırmacı tarafından aşağıdaki basamaklar gözönüne alınarak geliştirilmiştir.

Testin geçerliliği için kapsam geçerliliğine başvurulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için başarı testi ünitedeki her hedef-davranışa en az bir soru düşecek biçimde hazırlanmış, belirtke tablosu üzerinde soruların hangi bilişsel düzeye ait olduğu araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Test uzman görüşü ve pilot çalışma sonucunda 15 çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu soru olarak hazırlanmıştır. Pilot çalışma 7. Sınıf 34 öğrenci ile yapılmıştır. Akademik başarı testinde yer alan soruların ayırt ediciliğinin belirlenmesi için öğrencilerin, testten aldıkları puanlar sıralanarak üst %27, alt %27 olmak üzere iki gruba ayrılmış ve madde ayırt ediciliği .25'in altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Ayrıca testteki soruların madde güçlükleri belirlenerek değeri .30'un altında ve .70'in üstünde olan maddeler testten çıkarılmıştır. Son olarak iç tutarlılığın yükseltilmesi için testte madde-toplam puan korelasyonunda .20'in altındaki maddeler testten çıkarılmıştır. Testteki soruların güçlükleri .225 ile 0.700 arasında değişmektedir. Testin ortalama güçlüğü .530 olarak belirlenmiştir. EK 1'de testteki maddelere ilişkin madde güçlükleri, toplam puan-madde korelasyonları ve ayırt edicilikleri belirtilmiştir.

Testin güvenilirliği için, Cronbach alfa değeri $\alpha=0.73$ olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan akademik başarı testinde hem 0,1 olarak değerlendirilen 15 çoktan seçmeli soru hem de 0,1,2,3 olarak değerlendirilen 5 açık uçlu soru bulunmaktadır. Cronbach alfa değeri hem

iki değerli [0,1] ölçümlenmiş maddelerle, hem de ağırlıklı [1,2,3,4,5] ölçümlenmiş maddelerle kullanılabilir (Bademci, 2011). KR-20 değeri ise .67 olarak belirlenmiştir.

Aşağıda Akademik başarı testinde kullanılan sorulara örnekler verilmiştir.

<p>Aşağıda verilen ağırlıklardan hangisi, dinamometrelerin en az iki tanesi ile ölçülemez?</p>  <p>A) 8 N B) 12 N C) 15 N D) 20 N</p>	<p>“Cep telefonları, televizyon, radyo gibi haberleşme araçlarının iletişimi uydular sayesinde gerçekleştirilmektedir. Uydular roketle uzata fırlatılır ve Dünya'nın çevresinde dönmeye başlar. Uydular Dünya'nın çevresinde uzata fırlamadan dönebilmektedir. Bunun nedeni, uyduların dengelenmiş kuvvetlerin etkisinde olmalarıdır.”</p> <p>Siz Fen Bilimleri öğretmeni olsanız ve bu durumu öğrencilerinize yapacağımız bir deneyle göstermek isteseyiz, dengelenmiş kuvveti anlatacağımız nasıl bir deney tasarlırsınız?</p>
---	--

Yaratıcı problem çözme testi

Bilinen bir çözüme sahip olmayan problemlere yaratıcı problemler denilebilir (Mazur, 1995). Yaratıcı problem, çözümünü açıkça belli olmayan problemidir. Yaratıcı problemler genellikle alışılmamış, hemen akla gelmeyen, biraz anlamın dışına odaklanılan, genellikle belirsiz ve yetersiz anlaşılan problemlerdir (Barak, 2006; Savransky, 2000).

Araştırmada öğrencilere ‘Kuvvet Hareket’ ünitesinde yaratıcı problem çözmeyi geliştiren etkinlikler yaptırılmıştır. Öğrencilerin bu etkinlikler sonucunda yaratıcı problem çözme becerileri üniteden bağımsız hazırlanmış, 9 açık uçlu problemden oluşan yaratıcı problem çözme testi (Demirci, 2014 ve Mazur, 1995) ile değerlendirilmiştir. Bu test öğrencilere uygulanmadan önce 3 uzman görüşü alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Yine açık uçlu problemlere verilen puanların güvenilirliğini belirlemek amacıyla üç farklı araştırmacı tarafından aynı rubrik kullanılarak öğrencilerin cevapları puanlanmıştır. Üç puanlayıcının puanları arasındaki korelasyon katsayıları 0.88 ile 0.92 arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler puanlayıcılar arası uyumun olduğunu göstermektedir.

Aşağıda yaratıcı problem çözme testinde yer alan sorularına örnekler verilmiştir.

1. Bir havaalanı geliş salonunda çalışan helyum baloncusu, insanların farkında olmadan balonları ellerinden kaçırdıklarını ve kaçan balonların yüksek tavanda toplandığını gözlemlemiştir. Baloncu her gece kaçan balonları tavandan toplayıp ertesi gün tekrar satmak istemektedir. Baloncu balonları tavandan indirmek için ne yapabilir? (Barak, 2006).

2. Balıkçı teknelerinde bulunan büyük havuzlar, denizde yakalanan balıkları tekne kıyıya varana kadar muhafaza etmek için kullanılır. Balıkların, lezzetlerini kaybetmemeleri için, havuzun içinde, açık denizde olduğu gibi hızla yüzmeleri sağlanmalıdır. Bu probleme bir çözüm önerebilir misiniz?(Barak, 2006).

Araştırmanın uygulanması

Çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının birinci yarıyılı, 6. Sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanmıştır. Çalışma için kuvvet ve hareket ünitesi seçilmiştir. Araştırmada sistemantik yaratıcı problem çözüme etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaşılabilecek sorunların gözlenmesi, dersin daha etkili gerçekleşmesi ve zamanın doğru planlanması için ön hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilere sistemantik problem çözme aşamaları bir örnek üzerinde tartışılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubuna hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası akademik başarı testi (ABT) ve sistemantik yaratıcı problem çözme testi (YPÇT) ön ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada hem deney hem de kontrol grubunda Kuvvet ve Hareket ünitesi MEB programında olduğu gibi “Kuvveti Ne İle Ölçeriz?”, “Cisimlere Etki Eden Kuvvetler”, “Sürat Nedir?”, “Sürati Hesaplayalım” başlıkları altında dört bölümde işlenmiştir.

Deney grubunun uygulama süreci

Deney grubu öğrencileri ile kuvvet hareket konusu MEB programındaki kazanımlara uygun işlenirken, yaratıcı sistemantik problem çözme etkinlikleri ile desteklenerek, öğrencilerin sistemantik yaratıcı problem çözme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Ünite boyunca 6 etkinlik yapılmıştır. Araştırmada öntest 24 ders saati sürmüştür. Aşağıda örnek bir etkinlik süreci görülmektedir.

1.Haberdar etme: “Otomobil üreticileri, otomobillere farklı büyüklükte kuvvetler uygulayarak, çarpışma tespitleriyle otomobilin dayanıklılığını ölçerler. Böylece olabilecek kazalara karşı önlem alırlar.

“Peki cisimler üzerinde birçok etkisi bulunan kuvvetin büyüklüğü nasıl ölçülür?” konulu araştırma ve “Kuvvetin özelliklerini örneklerle açıklayınız.” ödevleri verilmiştir.

2.Derse giriş etkinlikleri: Konuya başlamadan önce verilen ödevler toplanmış ve öğrencilere 5.sınıfta kuvvetle ilgili öğrendikleri bilgiler hatırlatılmıştır. Araştırma ödevi olarak verilen konuyla ilgili, örnek videolar izletildikten sonra, öğrencilerden ödevle ilgili akıllarında kalanları anlatmaları istenmiştir.

3.Fikir oluşturma: “Günlük hayatımızda nerelerde kuvveti ölçmemiz gerekir?” problemi ile ilgili beyin fırtınası yapılmış, “İdil, elindeki dinamometre ile bir torba cevizin ağırlığını ölçmek istiyor. Torbanın ipini dinamometrenin ucundan geçirdiğinde, ölçümü bir türlü yapamıyor. Bunun sebebi ne olabilir? Sen böyle bir problemle karşılaşırsaydın dinamometrenin hangi özelliklerini değiştirerek problemi çözerdin?” problemi ile odaklanma etkinliği yaptırılmıştır.

4.Deney tasarımı: Öğrencilerden ellerindeki malzemeleri kullanarak “En hassas ölçüm yapacak dinamometreyi” tasarlamaları ve her bir grubun tasarladıkları deneylerle ilgili deneysel çalışma kâğıtlarını doldurup teslim etmeleri istenmiştir.

5.Deneyimlerin paylaşımı: Öğrencilerden deneyimlerini paylaşmaları ve kavramları kendi kelimeleriyle açıklamaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından, tasarlanan dinamometreler üzerinden, kuvvetin büyüklüğü ve yönüne dair açıklamalar yapılmış, konu ve kavramlar ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

6.Fikre odaklanma: Yapılan çalışmaların ardından araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme sorularının olduğu çalışma yaprağı öğrencilere verilmiş ve soruları çözmeleri istenmiştir.

Ünite boyunca yapılan sistematik yaratıcı problem çözme etkinlikleri yapıldıktan sonra, ünitenin sonunda da “**Lego Arabam**” proje etkinliği gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında yapılan etkinlikte, öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Etkinliğin amacı ve öğrencilerden yapması beklenenler anlatılarak, proje çalışması tanıtılmıştır. Her gruptan ellerindeki lego parçalarını kullanarak, bir araba tasarlamaları istenmiştir. Bir eğik düzlemin aynı noktasından bırakılacak tasarım arabalardan hangisi en uzun mesafeyi kat ederse, o grubun birinci ilan edileceği söylenmiştir. Deneysel süreç boyunca öğrendikleri fikir oluşturma ve fikre odaklanma tekniklerini (Bütün Faktörleri Düşün, Odaklan, Beyin Fırtınası, Artı Eksi İlginç) kullanmaları, düşüncelerini kendilerine dağıtılan etkinlik kağıdına yazmaları istenmiştir. Etkinlik boyunca öğrencilere sorular sorularak, arabalarının nasıl ve neden bu şekilde tasarlayacakları hakkında görüşleri alınmıştır. Arabanın uzun ya da kısa, ağır ya da hafif olması... gibi kriterler öğrencilerin tasarımlarında dikkat ettikleri noktaların başında gelmektedir. Tasarlanan arabalar tasarım, aldıkları yol gibi kriterler açısından öğrencilerle birlikte tartışılmıştır.

Kontrol grubu uygulamaları

Kontrol grubunda çalışma hakkında bilgi verilip, ön testler olarak BT, YPT, PÇE uygulanmasıyla uygulamaya başlanmıştır. Uygulama, kontrol grubunda günde iki ders saati olmak üzere haftada dört saatte gerçekleştirilmiştir. Kuvvet ve hareket ünitesi kontrol grubunda mevcut programa uygun olarak, deney grubuyla aynı haftada, işlenmeye başlamıştır. Araştırma kontrol grubu için, MEB programında ünite için ayrılan 16 ders saatinde ek olarak ön ve son testlerin uygulanması için 8 ders saati ile birlikte 24 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda kontrol grubuna son test olarak BT, YPÇT ve PÇE uygulanmıştır. Araştırma tamamlanınca deney ve kontrol grupları arasında fark olmaması nedeniyle deney grubuna yapılan sistematik yaratıcı problem çözme etkinlikleri kontrol grubuna da yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

1. Akademik başarı testi

Akademik başarı testinde yer alan çoktan seçmeli sorular; doğru cevap 1, cevabın yanlış ya da boş olduğu durumlarda 0 puanı verilmiştir. Açık uçlu sorular ise Bayram, Sökmen ve Savcı (1997)’nin çalışmalarında kullandıkları ölçütlerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 2

Açık Uçlu Soruların Puanlanması

Cevabın doğruluk derecesi	Konunun anlaşılma durumu	Açıklama	Puan
Cevap yok	Anlaşılmamış ya da bilinmiyor	Cevap hiç doğru değil, ilgisiz cevap ya da cevap yok	0
Yanlış	Bilgi var ancak yanlış kavram kullanılmış	Tamamen zıt bilgi, yanlış kavram kullanılmış, çelişki, kavram yanlışlığı var	1
Eksik	Anlaşılmış olmasına rağmen yanlış bilgi de var	Doğru bilgi olmasının yanında yanlış bilgi de var.	2
Kısmen Doğru	Çoğunlukla Anlaşılmış	Doğru bilgi çoğunlukta, eksik ya da yanlış var	3
Tam Doğru	Tam anlaşılma	Bilimsel olarak doğru ve eksiksiz cevap	4

2. Sistemantik yaratıcı problem çözme testi

Sistemantik Yaratıcı Problem Çözme testinde bulunan problemlere öğrencilerin ürettikleri çözümlerin analizinde, sistemantik yaratıcı problem çözmenin temelini oluşturan ASIT'in temel unsurları göz önüne alınmıştır. Sistemantik yaratıcı problem çözmenin ana prensibi, "Kapalı Dünya" prensibidir. Bu prensibe göre, problemlere bulunan çözümlerin yaratıcı çözüm olabilmesi için çözümün, problemin kapalı dünyası ya da yakın çevresinde bulunan doğal unsurları içermesi gerekmektedir. Kapalı dünya içerisinde bulunmayan öğelerin eklenmesi yoluyla üretilen çözüm yaratıcı olarak kabul edilmemektedir (Barak, 2003, s.3). Çözümün, sistemantik yaratıcı problem çözümü olmasında ASIT'in bir diğer ögesi olan "5 fikir uyandıran aracın (birleştirme, çoğaltma, bölme, çıkartma ve simetriyi bozma)" kapalı dünya içerisinde bulunan bileşenlere uygulanması durumu incelenmiştir (Horowitz, 2001/1).

Sistemantik yaratıcı problem çözmenin yukarıda ifade edilen temel unsurları göz önüne alınarak yaratıcı problem testi çözümlerinin analizi için Demirci (2017) tarafından hazırlanan "Yaratıcı Problemleri Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır.

Tablo 3

Yaratıcı Problemleri Değerlendirme Rubriği

Çözüm önerisi getirmeyen Fikir	Konuyla Alakalı Olmayan Fikir	Yanlış Fikir	Geleneksel Problem Çözümü	Yenilikçi Problem Çözümü	Sistematik Problem Çözümü	Sistematik Yaratıcı Problem Çözümü
Probleme ya hiç cevap verilmemiş ya da net bir cevap yok	Problemde soruların dışında bir soruna çözüm önerisi	Problem çözümünün tam tersi bir çözüm önerisi	Problemin kendi doğasında yer almayan yeni unsurların eklenmesi önerilir	Problemin kendi doğasında yer almayan yeni unsurların eklenmesi ile kabul edilebilir bir yenilik içeren çözüm önerisi	Problemin bir bileşenine odaklanılmış ancak problemin çözümünde yaratıcı bir fikir yok	Problemin bir bileşenine odaklanılır. Problemi çözen kişi, her bileşenin; Fiziksel özelliklerini (boyut, renk, şekil, sertlik, vb) değiştirmeye, Bir bileşenin değiştirilmiş bir kopyasını sisteme eklemeye, Sistemden bir bileşeni çıkarma yada Sistemdeki diğer bileşenlerle ilişkisini ya da fonksiyonunu değiştirmeye çalışır

Bulgular

Sistematik yaratıcı Düşünme Etkinlikleri ile desteklenmiş ders programının uygulanması sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablo ve grafikler olarak verilmiştir.

Sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi ait bulgular

Akademik başarı testinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test sonuçları aşağıdaki tablolarda (Tablo 4, 5) ve grafik (Grafik 1) de verilmiştir.

Tablo 4

Akademik başarı testinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test sonuçları

\bar{X} ss t sd p
Öntest 6.20 2.27
Deney – 9.080 35 0.000
Sontest 10.83 3.13
Öntest 5.93 2.38
Kontrol – 6.130 35 0.000
Sontest 8.87 2.70

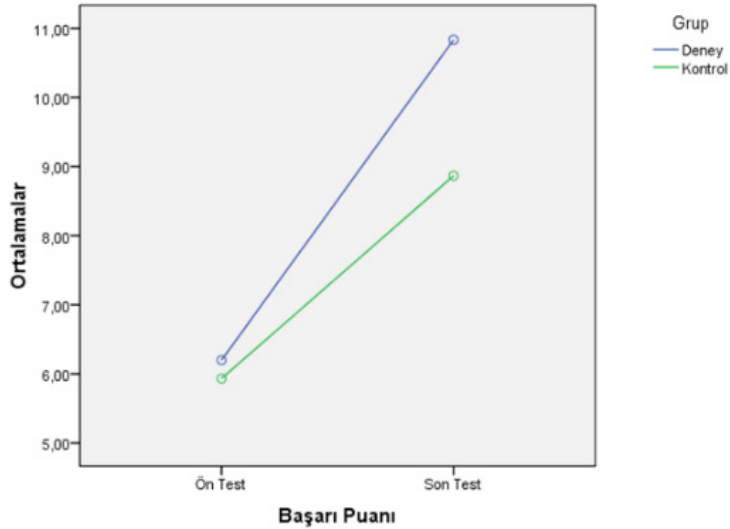
Grup içi ön ve son testler arasındaki anlamlılık seviyesinin $p=0.00$ ($p<0.05$) olması, akademik başarı üzerinde her iki programın da olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Akademik başarının gruplar arası karşılaştırılmasına ait bulgular tablo 4'de verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinin ön testleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p=0.056$; $p>0.05$), son testler arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0.00$; $p<0.05$).

Tablo 5

Ön ve Son Testlerinin Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarıları Açısından Bağımsız Gruplar İçin t Testi ile Karşılaştırılması

	\bar{X}	ss	t	sd	p
Deney	6.20	3.68			
Ön test	1.944	75	0.055		
Kontrol	5.93	3.17			
Deney	10.83	2.38			
Son test	3.701	75	0.000		
Kontrol	8.87	2.70			

Akademik başarı açısından başlangıçta benzer özellik gösteren gruplarda, SYPÇ etkinliKli program mevcut programa göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 1

Öğrencilerin akademik başarı testi puanları

Tablo 5 ve Şekil 1 incelendiğinde ön test ortalamaları deney grubu için $X=6.20$, kontrol grubu için $X=5.93$; standart sapma değerleri deney grubu için $S_x=2.27$, kontrol grubu için $S_x=2.38$

olarak; son test ortalamaları deney grubu için $X=10.83$, kontrol grubu için $X=8.87$; standart sapma değerleri deney grubu için $Sx=3.13$, kontrol grubu için $Sx=2.70$ olarak hesaplanmıştır.

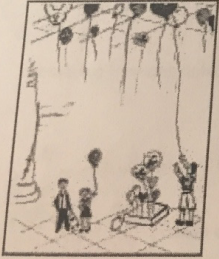
SistematiK yaratıcı problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine etkisine ait bulgular

Demirci (2014) tarafından hazırlanan Yaratıcı Problem Çözme Testi (YPÇT) ön-test ve son-test olmak üzere, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, içerik analizi ile hazırlanan ve yanıtları yedi ayrı kategoride toplayan Yaratıcı Problem Çözme Rubriği'ne göre değerlendirilmiştir. Kategorize edilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak, her iki grubun ön-test ve son-test bulguları karşılaştırılmalı olarak yorumlanmıştır.

DeneySEL işlemin gerçekleştiği ve SistematiK Yaratıcı Problem Çözme Etkinlikli ders programının işlendiği deney grubu öğrencilerinin, problemin dünyasını ait bileşenlere odaklanma ve listeleme davranışı ile bu bileşenleri kullanarak ürettikleri çözüm önerilerinde ASIT tekniklerinden yararlanma yüzdeleri tablolaştırılarak incelenmiştir. Aşağıda 6 yaratıcı problemden iki örneğine ait nitel analizine yer verilmiştir.

“Bir havaalanı geliş salonunda çalışan helyum baloncusu, insanların farkında olmadan balonları ellerinden kaçırdıklarını ve kaçan balonların yüksek tavanda toplandığını gözlemlemiştir. Baloncu her gece kaçan balonları tavandan toplayıp ertesi gün tekrar satmak istemektedir. Baloncu balonları tavandan indirmek için ne yapabilir?” testte yöneltilen 5. problem cümlesidir. Öğrencilerin bu problemin çözümüne yönelik ürettikleri fikir örnekleri aşağıda verilmiştir.

5. Bir havaalanı geliş salonunda çalışan helyum baloncusu, insanların farkında olmadan balonları ellerinden kaçırdıklarını ve kaçan balonların yüksek tavanda toplandığını gözlemlemiştir. Baloncu her gece kaçan balonları tavandan toplayıp ertesi gün tekrar satmak istemektedir. Baloncu balonları tavandan indirmek için ne yapabilir?



birleştirme tekniği


Problemlerin bileşenleri

- balon

- elinde kalan bir balonu lift torunu, bant ile bantlarsak birbirini çeke sadece tüm balonları alır

Öğrenci problemin çözümüne odaklanırken, problemin bileşenleri üzerinde ASIT tekniklerinden bir tanesini uyguladığı ve aynı zamanda da özgünlük kattığı için sistematiK yaratıcı problem çözümü kategorisinde değerlendirilmiştir.

5. Bir havaalanı geliş salonunda çalışan helyum baloncusu, insanların farkında olmadan balonları ellerinden kaçırdıklarını ve kaçan balonların yüksek tavanda toplandığını gözlemlemiştir. Baloncu her gece kaçan balonları tavandan toplayıp ertesi gün tekrar satmak istemektedir. Baloncu balonları tavandan indirmek için ne yapabilir?



Problemin bileşenleri

- Salon
- Helyum baloncusu
- balonlar
- İP
- Tavan

*Bunu yaparken birleştirme tekniğini kullanacağım. Helyum balonlarla ipleri birbirine bağlayacağım. İpe o da diğer helyum balonlara vurarak düşmesini sağlayacağım.

Öğrencinin çözüm üretirken problemin dünyasını yazdığı görülmektedir. Fakat getirilen çözüm yaratıcılık ögesini barındırmadığı için, rubriğe göre sistematik problem çözümü kategorisindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı problem çözme ön ve son testindeki 5. probleme verdikleri tüm yanıtların yaratıcı problemleri değerlendirme ölçeğindeki çözümlere göre frekansları ve yüzde değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Testi 5. Problemine Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Çözüm	Deney Grubu Ön-Test		Kontrol Grubu Ön-Test		Deney Grubu Son-Test		Kontrol Grubu Son-Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çözüm Önerisi Getirmeyen Fikir	1	2,1	7	16,7	3	7,7	3	6,8
Konuyla Alakalı Olmayan Fikir	6	12,5	5	11,9	2	5,1	5	11,4
Yanlış Fikir	2	4,2	2	4,7	1	2,6	2	4,5
Geleneksel Problem Çözümü	21	43,7	16	38,1	6	15,4	15	34,1
Yenilikçi Problem Çözümü	0	0	4	9,5	0	0	0	0
Sistematik Problem Çözümü	16	33,3	7	16,7	22	56,4	18	40,9
Sistematik Yaratıcı Problem Çözümü	2	4,2	1	2,4	5	12,8	1	2,3
Toplam	48	100	42	100	39	100	44	100

Tablo 6 incelendiğinde yaratıcı problem çözme testi 5. problemine yazılan çözüm önerisi getirmeyen fikir oranları, ön-test için, deney grubunda %2,1, kontrol grubunda %16,7'dir. Son-test değerlerine bakıldığında, deney grubunun %7,7'si, kontrol grubunun ise %6,8'i net bir çözüm üretememişlerdir. Yaratıcı problem çözme testi 5. problemine ait üretilen konuyla alakalı olmayan fikir yüzdeleri, ön-testler için deney grubunda %12,5, kontrol grubunda ise %11,9'dur. Son-test değerleri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin %5,1'i, kontrol grubundaki

öğrencilerin ise %11,4'ünün problemin dışındaki başka bir soruna ait çözüm önerileri ürettikleri görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin problemin dışındaki başka bir soruna odaklanma oranlarında azalma olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin oranında ise belirgin bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Yaratıcı problem çözme testi 5. problemine yanlış fikir sunan deney grubu ön-test değerleri %4,2 ,kontrol grubu ön-test değerleri %4,7'dir. Son-testlerde ise deney grubu öğrencilerinden problemin çözümüne dair yanlış fikir belirten öğrenci oranı %2,6'dır . Kontrol grubu öğrencileri ise %4,5 oranında yanlış fikir ortaya koymuşlardır. Deney grubu öğrencilerinin yanlış fikir üretme oranı azalırken, kontrol grubu öğrencilerinde önemli bir farklılık izlenmemiştir.

Yaratıcı problem çözme testi 5. problemine geleneksel problem çözümü getiren ön-test oranları, deney grubu için %43,7, kontrol grubu için %38,1'dir. Son-testler için oranlara bakıldığında, deney grubunda %15,4, kontrol grubunda ise %34,1 olarak değerlendirilmiştir. Probleme dışarıdan eklenen, problemin bileşenlerinden olmayan unsurlarla kabul edilir bir çözüm sunan geleneksel çözüm deney grubunda belirgin bir azalma gösterirken, kontrol grubundaki azalma değeri belirgin bir oranda değildir. Yaratıcı problem çözme testi 5. problemine ait yenilikçi problem çözme ön-test oranları incelendiğinde, deney grubunda fikir üreten görülmezken, kontrol grubunun ise %9,5'i olduğu görülmektedir. Son-testte ise her iki grupta da yenilikçi ve orijinal olarak değerlendirilebilecek bir fikre rastlanmamıştır.

Yaratıcı problem çözme testi 5. problemine sistematik problem çözümü sunan deney grubu ön-test oranı %33,3, kontrol grubu ön-test oranı ise %16,7'dir. Deneysel süreç sonunda deney grubunun son-test oranları %56,4 yükselirken, kontrol grubunun son-test oranları %40,9'dur. Her iki grupta da sistematik problem çözümü oranlarında artış meydana gelmiştir. Yaratıcı problem çözme testi 5. problemine sistematik yaratıcı problem çözüm getiren ön-test oranları, deney grubu için %4,2, kontrol grubu için %2,4'tür. Son-testler için oranlara bakıldığında, deney grubunda %12,8, kontrol grubunda ise %2,3 olarak gözlenmiştir. Oranlara bakıldığında, deneysel sürecin, deney grubu üzerinde pozitif bir etki yarattığı sonucuna varılabilir. Kontrol grubundaki ise oranın ise hemen hemen korunduğu söylenebilir.

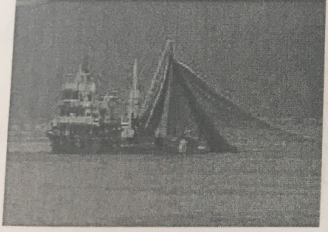
Yaratıcı problem çözme testi 6. problemine ait bulgular ve yorumlar

“Balıkçı teknelerinde bulunan büyük havuzlar, denizde yakalanan balıkları tekne kıyıya varana kadar muhafaza etmek için kullanılır. Balıkların, lezzetlerini kaybetmemeleri için, havuzun içinde, açık denizde olduğu gibi hızla yüzmeleri sağlanmalıdır. Bu probleme bir çözüm önerebilir misiniz?” yaratıcı problem çözme testinin 6. Problemidir. Öğrencilerin bu problemin çözümüne yönelik ürettikleri fikir örnekleri aşağıda verilmiştir.



Öğrenci çözümünü çizim yoluyla ifade etmiştir. Çizimde görüldüğü üzere, bir başka balığı havuza ekleyerek diğer balıkların kaçışmalarını, bu sayede hızlı yüzerek tazeliklerini kaybetmeyecekleri fikrini ortaya atmıştır. ASIT tekniklerini içerdiği için sistematik yaratıcı problem çözümü olarak kabul edilmiştir.

6. Balıkçı teknelerinde bulunan büyük havuzlar, denizde yakalanan balıkları tekne kıyıya varana kadar muhafaza etmek için kullanılır. Balıkların, lezzetlerini kaybetmemeleri için, havuzun içinde, açık denizde olduğu gibi hızla yüzmeleri sağlanmalıdır. Bu probleme bir çözüm önerebilir misiniz?



Problemün Bilgileri

- Balıkçı teknesi
- Havuz
- Balık

Sinirliği Dağıtın: Havuzun genişletilip genişletilmediği de aynı kaydağın da balıkların daha hızlı yüzebilir.

Öğrencinin çözümü diğerlerinden farklı olduğu için, değerlendirme rubriğine göre yenilikçi problem çözümü kategorisinde yer almaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı problem çözme ön ve son testindeki 6. probleme verdikleri tüm yanıtların yaratıcı problemleri değerlendirme ölçeğindeki çözümlere göre frekansları ve yüzde değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Testi 6. Problemine Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Çözüm	Deney Grubu Ön-Test		Kontrol Grubu Ön-Test		Deney Grubu Son-Test		Kontrol Grubu Son-Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çözüm Önerisi Getirmeyen Fikir	2	4,8	4	10,5	3	6,7	4	10
Konuyla Alakalı Olmayan Fikir	4	9,5	6	15,8	2	4,4	4	10
Yanlış Fikir	2	4,8	3	7,9	1	2,2	3	7,5
Geleneksel Problem Çözümü	5	11,9	9	23,7	4	8,9	5	12,5
Yenilikçi Problem Çözümü	5	11,9	3	7,9	5	11,1	3	7,5
Sistematik Problem Çözümü	20	47,6	13	34,2	27	60	20	50
Sistematik Yaratıcı Problem Çözümü	4	9,5	0	0	3	6,7	1	2,5
Toplam	42	100	38	100	45	100	40	100

Tablo 7 incelendiğinde yaratıcı problem çözme testi 6. problemine ait çözüm önerisi getirmeyen fikir oranları, ön-test için deney grubunda %4,8, kontrol grubunda ise %10,5 olduğu görülmektedir. Son-testte ise öğrenciler deney grubunda %6,7, kontrol grubunda %10 oranlarındadır. Deney grubunda bir artma izlenirken, kontrol grubundaki oran korunmuştur.

Yaratıcı problem çözme testi 6. problemine konuyla alakalı olmayan fikir olarak, ön-testte deney grubu öğrencilerinin oranı %9,5, kontrol grubu öğrencilerinin ise %15,8 olarak bulunmuştur. Süreç sonucunda son-test oranları deney grubu için %4,4, kontrol grubu için %10'dur. Her iki grupta da problemin yanlış veya eksik anlaşılmasından kaynaklanabilecek, dolayısıyla problemle ilişkisiz üretilen çözüm önerilerinde azalma meydana gelmiştir.

Yaratıcı problem çözme testi 6. problemine yanlış fikir üreten deney grubu ön-test oranı %4,8, kontrol grubu ön-test oranı %7,9'dur. Son-test oranlarına bakıldığında, deney grubunda %2,2, kontrol grubunda ise %7,5 olduğu gözlenmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin oranında azalma gözlenmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinde ise oran hemen hemen aynı değerde kalmıştır. Yaratıcı problem çözme testi 6. problemine geleneksel problem çözümü öneren deney grubu ön-test değerleri %11,9, kontrol grubu ön-test değerleri %23,7'dir. Son-testlerde ise deney grubu öğrencileri %8,9, kontrol grubu öğrencileri ise %12,5 oranında geleneksel problem çözümü ortaya koymuşlardır. Yaratıcılığı kullanmadan, akla gelen ilk şekilde probleme çözüm getirme şeklindeki oranlar, her iki grup için de azalma göstermiştir.

Yaratıcı problem çözme testi 6. problemine yenilikçi çözüm önerisi getiren deney grubu öğrencileri ön-test oranları %11,9 iken, kontrol grubu ön-test sonuçlarına göre bu oran %7,9 Son-testlerde ise deney grubu öğrencilerinden %11,1'i, kontrol grubu öğrencilerinden %7,5'i yenilikçi çözüm üretmiştir. Deney ve kontrol gruplarının orijinallik katarak ürettikleri problem çözüm oranlarının hemen hemen korunduğu yorumu yapılabilir. Yaratıcı problem çözme testi 6. problemine sistematik problem çözüm getiren ön-test oranları, deney grubu için %47,6, kontrol grubu için %34,2'dir. Son-testler için oranlara bakıldığında, deney grubunda %60, kontrol grubunda ise %50 olarak gözlenmiştir. Problemin dünyasına odaklanan ancak yaratıcılıktan uzak olan çözüm oranları, her iki grupta da artış göstermiştir.

Yaratıcı problem çözme testi 6. problemine sistematik yaratıcı problem çözüm getiren ön-test oranları, deney grubu için %9,5 iken kontrol grubunda üretilen fikir olmamıştır. Son-testler için oranlara bakıldığında, deney grubunda %6,7, kontrol grubunda ise %2,5 olarak gözlenmiştir. Deney grubunda bu oran azalırken, kontrol grubunda belirgin sayılmayacak bir artış izlenmektedir. Deney grubundaki bu farklılığın, öğrencilerin çoğunluğunun ürettiği çözüm önerisini sistematik olarak yapılandırıp, yaratıcılıklarını ortaya koyamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Testindeki Her Bir Probleme Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Problem	Grup	Çözüm Önerisi Getirmeyen Fikir (%)	Konuyla Alakalı Olmayan Fikir (%)	Yanlış Fikir (%)	Geleneksel Problem Çözümü (%)	Yenilikçi Problem Çözümü (%)	Sistematik Problem Çözümü (%)	Sistematik Yaratıcı Problem Çözümü (%)
1	Deney Ön	10,3	7,7	20,5	20,5	12,8	28,2	0
	Deney Son	10	10	5	12,5	5	42,5	15
	Kontrol Ön	8,1	21,6	10,8	24,3	8,1	27,1	0
	Kontrol Son	5,4	13,6	10,8	27,1	13,6	27,1	2,3
2	Deney Ön	6,7	11,1	8,9	20	4,4	48,9	0
	Deney Son	7,5	5	5	12,5	0	67,5	2,5
	Kontrol Ön	9,7	12,2	4,9	24,4	4,9	43,9	0
	Kontrol Son	4,9	4,9	0	46,3	4,9	39	0
3	Deney Ön	10,5	5,3	5,3	13,1	5,3	47,3	13,2
	Deney Son	10,8	5,4	0	8,1	5,4	51,3	19
	Kontrol Ön	5,6	11,1	2,7	19,4	5,6	41,7	13,9
	Kontrol Son	2,9	2,9	2,9	22,9	2,9	45,7	20
4	Deney Ön	14,6	12,1	2,4	24,3	9,7	7,3	29,2
	Deney Son	4,9	4,9	4,9	14,6	4,9	31,7	34,1
	Kontrol Ön	9,3	7	7	25,5	0	14	37,2
	Kontrol Son	6,4	2,1	10,6	19,1	12,8	19,1	29,9
5	Deney Ön	2,1	12,5	4,2	43,7	0	33,3	4,2
	Deney Son	7,7	5,1	2,6	15,4	0	56,4	12,8
	Kontrol Ön	16,7	11,9	4,7	38,1	9,5	16,7	2,4
	Kontrol Son	6,8	11,4	4,5	34,1	0	40,9	2,3
6	Deney Ön	4,8	9,5	4,8	11,9	11,9	47,6	9,5
	Deney Son	6,7	4,4	2,2	8,9	11,1	60	6,7
	Kontrol Ön	10,5	15,8	7,9	23,7	7,9	34,2	0
	Kontrol Son	10	10	7,5	12,5	7,5	50	2,5

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ilk beş problemde sistematik yaratıcı oranlarının arttığı, yalnızca altıncı soruda bu oranın azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu soruda sistematik çözüme ağırlık vermişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin sistematik yaratıcı çözüm oranları ise yalnızca üç problemde artmıştır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Testindeki Problemlere Verdikleri Cevapların Yüzdelik Oranlarının Ortalaması

Grup	Çözüm Önerisi Getirmeyen Fikir	Konuyla Alakalı Olmayan Fikir	Yanlış Fikir	Geleneksel Problem Çözümü	Yenilikçi Problem Çözümü	Sistematik Problem Çözümü	Sistematik Yaratıcı Problem Çözümü
Deney Ön	8,2	9,7	7,7	22,3	7,4	27,3	9,4
Deney Son	7,9	5,8	3,3	12	4,4	51,6	15,1
Kontrol Ön	6,1	7,5	6,1	27	7	37	5,7
Kontrol Son	10	13,2	6,3	25,9	6	30	8,1

Tablo 9 incelendiğinde çalışma öncesinde her iki grubun yaratıcı problemlere, geleneksel ya da sistematik çözüm ürettikleri görülmektedir. Deney grubunda yaratıcı problem çözmeye ön ve son testleri arasında geleneksel çözüm üretme oranında belirgin bir şekilde azalma gözlenirken, sistematik yaratıcı problem çözümü oranında, kontrol grubu öğrencilerine oranla bir artış gözlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sistematik yaratıcı problem çözmeye etkinliklerinin, ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket ünitesindeki akademik başarılarına ve sistematik yaratıcı problem çözmeye(SYPÇ) becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sistematik yaratıcı problem çözmeye etkinlikleri ile ortaokul 6. Sınıf öğrencilerine yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek, problem çözmeye cesaretlendirmek hedeflenmiştir.

Çalışma sonucunda sistematik yaratıcı problem çözmeye etkinlikleri ile desteklenmiş ders programının öğrencilerin akademik başarılarına ve yaratıcı problem çözmeye becerilerine pozitif etki yaptığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, fen eğitiminde yaratıcı problem çözmeye etkinliklerinin akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirten Önel (2013), Demirci (2007), Karataş ve Özcan (2010), Kurtuluş (2012), Candar (2009) gibi araştırmacıların çalışmaları ile örtüşmektedir. Ayrıca elde edilen bu sonuç, Ayverdi, Asker, Öz Aydın ve Sarıtaş (2012)'in çalışmalarında belirtildiği gibi bilimsel yaratıcılık ve akademik başarının doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu, bilimsel yaratıcılığın gelişmesine paralel olarak akademik başarının da gelişeceği ifadelerini desteklemektedir.

Demirci ve Şahin (2017) yaptığı çalışmasında SYPÇ etkinliği programın, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, ışık konusundaki kuramsal, deneysel, günlük yaşam soru ve problemleri çözmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisini incelemiştir. SYPÇ etkinliği programın uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada SYPÇ'nin hem akademik başarı hem de üst düzey düşünme becerileri gerektiren fen soru ve problemlerini çözmeye üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiş.

Yine araştırma sonuçları, Barak (2006), Barak ve Mesika (2007)'nin çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Yaratıcı fikir üretimini destekleyen programların yaratıcı fikir üretmeye olumlu etkisinin olduğunu belirten Kapucu ve Yıldırım (2007), Moon, Ha ve Yang (2012), Barak (2013), Stern, Biton & Ma'or (2006), Karataş ve Özcan (2010), Kurtuluş (2012) çalışmalarıyla da örtüşmektedir.

Sistematik yaratıcı problem çözmeye etkinliği program, mevcut programa çeşitli fikir oluşturma ve fikre odaklanma tekniklerinin eklenmesiyle geliştirilmiştir. Sistematik yaratıcı problem çözmeye programının etkinlik bakımından daha zengin olmasının akademik başarıyı artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Bu etkinliklerde öğrenciler, dikkatlerini çekebilecek, çok sayıda günlük yaşamla ilişkili problem durumlarıyla karşılaşmışlardır. Bununla birlikte etkinlik uygulamalarında sınıf ortamının kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, eğlenceli, görsel ve dokunsal materyallerin bulunduğu bir şekilde dizayn edilmesi öğrencilerin süreçte

daha aktif olmalarını beraberinde getirmiştir. Derslere aktif katılımın sağlanmasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu tutum geliştirmelerini sağlayarak akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye neden olduğu düşünülmektedir. Bu durum derse katılım ve akademik başarı arasında pozitif ilişkinin bulunduğu ifadesi ile örtüşmektedir (Jonassen, 2000). Bu çalışma da da sistematik yaratıcı problem çözme etkinlikleri ile 6. Sınıf öğrencilerinin kuvvet hareket ünitesinde hem akademik başarıları hem de problem çözme becerilerinde gelişme görülmüştür.

Gelişmiş ülkeler endüstride daha ileri gidebilmek için yaratıcılığı ve inovasyonu teşvik etmektedirler. Bunun için yaratıcı düşünün, esnek ve yenilikçi bireyleri nasıl yetiştirebilecekleri üzerine düşünülmektedirler. Bu düşüncelerinde teknolojiyi de yaratıcı düşünmeden ayrılmaz bir parçası olarak görmektedirler. Genel olarak yaratıcılığı ve inovasyonu teşvik etmek için iki ana yaklaşım önermişlerdir. Birinci yaklaşım yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek, ikinci yaklaşım ise yaratıcı düşünceyi öğrenmektir. Bunları eğitimde geliştirmek için de öncelikle öğrencileri yaratıcı düşünmeye ve problem çözmeye cesaretlendirmek, tasarım örnekleri yaptırmak ve açık uçlu problem çözme deneyimlerini arttırmak olduğu bildirilmiştir (Lewis 1999). Yaratıcı düşünmeyi öğrenme için araştırmacılar çeşitli yollar önermişlerdir. Barak ve Doppelt (1999) sistematik yaratıcı problem çözme tekniği, De Bono (1986)'un CoRT programı, Hong ve Sheu (1999)'un proje çalışmaları ile teknolojik yaratıcılığın geliştirilmesi, Rosenbaum (2001)'un düşünce atölyeleri bunlara örnektir.

Geleneksel eğitim anlayışı yaratıcı düşünmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu, yaratıcı düşünmeyi çoğu kişinin öğrenemeyeceğini ve geliştirilemeyeceğini kabul etmektedir. Yeni çalışmalar ise uygun yöntem ve teknikler kullanılarak yaratıcı düşünmenin öğrenilebileceğini ve geliştirilebileceğini belirtmektedir (Sternberg ve Lubart 1996; Simonton 2000; Simonton, 2003).

Altshuller 1984; Eberle 1996; Horowitz 2001; Goldenberg ve Mazurski 2002 yaptıkları çalışmalarında 'Sistematik Yaratıcı Düşünme Tekniği'nin yaratıcı düşünmenin öğrenilmesinde önemli bir araç olduğunu tespit etmişlerdir. Bu teknik, problemlere yaratıcı çözümler bulmak veya özgün eserler oluşturmak için bir sistemi parçalara ayırıp, yeniden birleştirmek, bir bileşeni varolan sistemde çoğaltmak ilkelerine dayanmaktadır. Sternberg ve Williams 1996'a göre sınıfta bu tekniğin uygulanması ile öz-yeterlik inançları oluşturmak bireylerin yaratıcılığını geliştirmenin kritik bir yönü olduğunu ve problem çözme kapasitelerini arttırdığını tespit etmişlerdir. Treffinger ve Isaksen (2005, s.342)'in çalışmalarında belirtilen, yaratıcı problem çözenin öğrencilerin açık uçlu karmaşık problemleri çözmeye daha etkili olmalarına yardım ettiğini belirtmiştir.

SYPÇEP'in akademik başarıda daha etkili olmasında, etkinliklerde günlük yaşamla ilişkili olan problem durumlarına yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinde öğrencilerin günlük yaşamla ilişkili problemlere çözüm üretmeleri konuya olan ilginin artmasını, konunun anlaşılmasının kolaylaşmasını ve bu şekilde akademik başarının artmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak; sistematik yaratıcı problem çözme etkinlikleri akademik başarıyı ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Günlük yaşamdan esinlenerek hazırlanan açık uçlu problemler kullanılması sistematik yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Sistematik yaratıcı problem çözme etkinlikleri öğrencilerin tasarım yapmalarını cesaretlendirmektedir.

Kaynaklar

- Altshuller, G. S. (2013). *Ve Birden Mucit Ortaya Çıkıverdi* (Çev. Akat, B.) Ankara: Elma Yayınevi (Özgün Çalışma, 1984).
- Ayverdi, L., Asker, E., Öz Aydın, S. ve Sarıtaş, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel ile fen ve yaratıcılıkları teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *İlköğretim online*, 11(3), 646-659.
- Bademci, V. (2011). Türk Eğitim ve Biliminde Bilimsel Devrim: Testler ya da Ölçme Araçları Güvenilir ve Geçerli Değildir. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı16, 116-132. (http://www.zgfdergi.com/Makaleler/713177846_16_09_Bademci.pdf)
- Barak, M.(2013). Impacts of learning inventive problem-solving principles: students' transition from systematic searching to heuristic problem solving. *Instr Sci*. 41:657-679
- Barak, M. ve Dori, Y. J. (2009). Enhancing higher order thinking skills among inservice science teachers via embedded assessment. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 459-474.
- Barak, M. ve Mesika, P. (2007). Teaching methods for inventive problem-solving in junior high school. *Thinking Skills And Creativity*, 2, 19-29.
- Barak, M. (2006) Teaching methods for systematic inventive problem-solving: evaluation of a course for teachers. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 237-254.
- Barak, M. (2003). Systematic inventive thinking: an approach to problem solving. *Pupils Attitude Towards Technology (PATT-13) Conference, Glasgow*.
- Barak, M. & Doppelt, Y.(1999). 'Integrating the Cognitive Research Trust (CoRT) Program for Creative Thinking into a Project-based Technology Curriculum', *Research in Science and Technology Education*. 17(2), 139-151.
- Bayram, H., Sökmen, N. ve Savcı, H. (1997). Temel fen kavramlarının anlaşılma düzeyinin saptanması. *M.Ü. AEF Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 89-100.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem. Ankara
- Campbell, C. & Jane, B. (2010). Enhancing creativity through design technology: opportunities for developing children's creative thinking. Corrigan, Alessandra M. (Ed). *Creativity: Fostering, Measuring and Contexts*, (s.81-94). N.Y. Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Candar, H. (2009). Fen eğitiminde yaratıcı düşünme öğretim tekniklerinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. *(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. İstanbul
- Carson, J. (2007). A problem with problem solving: teaching thinking without teaching knowledge. *Mathematics Educator*, 17(2), 7-14.
- De Bono, E.(1986). *The CoRT Thinking Program, 2nd Edition*, Pergamon Press, Oxford.
- De Bono, E. (1983). The Cognitive Research Trust (CoRT) Thinking Program. W. Maxwell (Ed.) (115-127). *Thinking, The Expanding Frontier*. USA: The Franklin Institute Press.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 32, 65-75.
- Demirci Saygı, N. ve Şahin, F. (2017). Sistematik Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Kuramsal, Deneysel ve Günlük Yaşam Problemlerini Çözmeye Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 268-281
- Demirci, N.(2014). Sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf

- öğrencilerinin ışık konusundaki kuramsal, deneysel ve günlük yaşam problemlerini çözmelerine etkisi. (*Yayınlanmış Doktora tezi*). Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Eberle, B. (1996). *Scamper: Games for imagination development*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Goldenberg, J. & Mazurski, D. (2002). *Creativity in product innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haigh, A. (2010). *The art of creative teaching primary science: Big ideas, simple rules*. New York: Longman.
- Heymann, A. D., Azuri, J., Kokia, E., Monnickendam, S. M., Shapiro, M. & Shalev, G. (2004). Systematic inventive thinking: A new tool for the analysis of complex problems in medical management. *Israel Medical Association Journal*, 6(2), 67-69.
- Hong, J. H. & Sheu S. W.: 1999, 'The Development of Technological Creativity through Project Work', *Creativity and Innovation Management* 8(4), 269-280.
- Horowitz, R. (2001/1). From TRIZ to ASIT in 4 steps. *The TRIZ Journal*. <http://Www.Triz-Journal.com/Archives/2001/08/C/İndex.Htm> adresinden 18.10.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Horowitz, R. (2001/2). ASIT's five thinking tools with examples. *The TRIZ Journal*. <http://Www.Triz-Journal.Com/Archives/2001/09/B/İndex.Htm> adresinden 18.11.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Jonassen, H. D. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Kapucu, S. ve Yıldırım, N. (2007). Mühendislik öğrencilerine TRIZ yenilikçi problem çözme tekniklerinin öğretilmesi. *Mühendis ve Makine Dergisi*, 572(48), 23-27.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Kurtuluş, N. (2012). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Lewis, T.(1999). 'Research in Technology Education – Some Areas of Need', *Journal of Technology Education* 10(2), 41-56.
- Mazur, G. (1995). Theory of inventive problem solving TRIZ. QFD and voice of customer analysis for managing customer requirements and design for six sigma. <Http://www.Mazur.Net/Triz/> adresinden 21.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Moon, S. Ha, C. & Yang, J. (2012). Structured idea creation for improving the value of construction design. *Journal of Construction Engineering and Management* 138(7), 841-853.
- Mumford, M.D., Medeiros, K.E., ve Partlow, P. J. (2012). Creative thinking: processes, strategies, and knowledge. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30-47.
- Önol, M. (2013). Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarıya etkisi. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Rosenbaum, J.(2001). 'Practical Creativity: Lateral Thinking Techniques Applied to Television Production Education', *International Journal of Engineering Education*. 17(1), 17-23.
- Savransky, S. D. (2000). *Engineering of creativity: introduction to TRIZ methodology of inventive problem solving*. Boca Raton FL: CRC Press.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, developmental, personal, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158.

- Simonton, D. K. (2003). Scientific creativity as constrained stochastic behavior: The integration of product, person, and process perspectives. *Psychological Bulletin*, 129(4), 475–494.
- Stern, Y., Biton, I. & Ma'or, Z. (2006). Systematically creating coincidental product evolution case studies of the application of the systematic inventive thinking (SIT) method in the chemical industry. *Journal Of Business Chemistry*, 3(1), 13-21.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677–688.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G. & Stead-Doval, K. B. (2006). *Creative Problem Solving An Introduction (4th ed.)*. Xaco, TX: Prfrock Pree.
- Treffinger, D.J. & Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: the history, development, and Wong, implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, 49, 342-353.
- Wong, Y. L. ve Siu, K. W. M. (2011). A model of creative design process for fostering creativity of students indesign education. *International Journal of Technology and Design Education*. 22(4), 437-450.

EK I.Kuvvet ve hareket Ünitesine Ait akademik başarı testi analiz sonuçları

<i>Madde no</i>	<i>Madde güçlüğü</i>	<i>Toplam puan – Madde korelasyonu</i>	<i>Ayrırtedicilik gücü</i>
1	0,558	0,229	0,275
2	0,475	0,312	0,300
3	0,225	0,474	0,350
4	0,633	0,443	0,550
5	0,450	0,638	0,670
6	0,692	0,480	0,500
7	0,592	0,546	0,650
8	0,692	0,398	0,425
9	0,658	0,563	0,625
10	0,550	0,585	0,675
11	0,283	0,441	0,450
12	0,700	0,528	0,550
13	0,600	0,455	0,500
14	0,325	0,447	0,425
15	0,525	0,369	0,325

İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*

Evaluation of the 3rd Grade Science Curriculum in Primary Schools

Özden ŞENTÜRK**
Şaban BERK***

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2014-2015 yılında ilk defa uygulamaya konan İlkokul 3. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesidir. Değerlendirmede birden çok modelin, araştırmanın niteliğine göre farklı öğesinin işe koşulduğu karma (eclectic) model kullanılmıştır. Programın öğelerini oluşturan kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme ve değerlendirme boyutları değerlendirilirken Robert Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeli, öğrencilerin dersin kazanımlarına erişim düzeyleri saptanırken Tyler Modeli kullanılmıştır. Araştırma genel tarama modellerinden tekil tarama türüne uygun olarak desenlenmiştir. Hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Araştırma verileri 200 ilkokul 3. sınıf öğretmeni ile 100 ilkokul 3. sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik; nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının yapılandırılmasını program geliştirme ilkeleri bağlamında genel olarak olumlu bulmuşlardır. Bununla birlikte bazı yetersizlikler de saptanmıştır. Örneğin; programda yer alan deney sayısının az olması ve bu deneyleri uygulamak için okulun fiziki şartlarının yetersiz olması gibi. Ayrıca programda yer alan deneyleri yapabilmek için gerekli malzemelerin temininin zor olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin kazanımlara erişim düzeyi %49 ile %95 arasında değişmektedir. Programın daha etkili biçimde uygulanabilmesi için okulların fiziki imkânlarının

* Bu çalışma 20-23 Nisan 2017 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca, 30 Mayıs 2017 tarihinde Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Özden Şentürk tarafından savunularak yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Ümraniye Şehit Askeri Çoban İlkokulu Sınıf Öğretmeni,
E-posta: ozden_sntrk1988@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5869-9841>

*** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: saban.berk@marmara.edu.tr,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6821-5249>

iyileştirilmesi, öğrenciler için yeterli basılı doküman temin edilmesi, çalışma kitabı hazırlanması, öğretmenler için bir öğretmen kılavuz kitabı hazırlanması yapılan öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri dersi, Program değerlendirme, 3. Sınıf fen bilimleri, Stake modeli, Çoklu değerlendirme yaklaşımı

Abstract

The aim of this study is to evaluate the 3rd grade science curriculum which was put into practice for the first time in 2014-2015 academic year. The eclectic model that used different components of multiple evaluation models according to the characteristics of the research was utilized. Robert Stake's Countenance Model was used when assessing the achievement of curriculum's objectives, content, teaching-learning process and measurement process and Tyler Model was utilized in order to determine to what extent objectives were realized. The study used a survey research design Both quantitative and qualitative data were collected. The research data were collected from 200 teachers who teach 3rd grade students in primary schools and 100 school third grade students. Descriptive statistics was used for analyzing of quantitative data; in the analysis of qualitative data, content analysis was used. According to the findings obtained from the research, the teachers found that dimensions (objectives, content, teaching-learning process and assessment process) of 3rd grade curriculum was structured in accordance with the principles of curriculum development. However, some deficiencies were identified. For example; the number of experiments included in the curriculum are not sufficient and physical condition of the school is insufficient to implement these experiments. Moreover, it is difficult to obtain the materials needed to carry out the experiments. The level of achievements of the objectives by students varies between 49% and 95%. Improving the physical conditions of schools, providing sufficient printed documents for students, preparing workbooks and preparing a guide-book for teachers are among the recommendations made so that the program can be implemented more effectively.

Keywords: Science curriculum, Science curriculum evaluation, 3rd grade science, Stake model, Multiple evaluation approach

Giriş

Eğitim, ülkelerin dünyadaki gelişmeleri takip etmesinde ve dünya ile eşgüdüm halinde olmasında en etkili araçlardan biridir. Bireylerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olması ancak eğitim ile mümkün olabilir. Ayrıca eğitim, ülkelerin gerek ekonomik gerek politik gerekse kültürel yönden kalkınmasında önemli rol oynamaktadır. Eğitim programları ise eğitime biçilen bu görevleri yerine getirmek üzere belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için oluşturulan kılavuz dokümanlardır (Gözütok, 2003).

Alan yazınında eğitim programının farklı tanımlarına rastlamaktadır. Ertürk (1979) eğitim programını "öğrenme yaşantıları düzeni" olarak tanımlarken, Varış (1978), "bir eğitim kurumunun ve sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinliklerdir" diye tanımlar. Demirel (2017), "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlar eğitim programını. Bu alanda çalışma yapan diğer araştırmacıların/kuramcılarının (bkz. Saylor ve Alexander, 1974; Başaran, 1983; Bilen, 1996) tanımlarıyla liste uzayıp gidebilir. Tüm bu tanımlar

dikkate alındığında eğitim programı hakkında şöyle bir tanım yapılabilir: *öğrenende beklenen/öngörülen öğrenmeleri oluşturabilmek için planlanmış etkinlikler bütünüdür*. Eğitim kavramıyla bağlantılı olarak ise eğitim programı şöyle tanımlanabilir: *bireyin davranışlarında istendik yönde değişikliğin gerçekleşmesi için planlanmış tüm etkinliklerdir*. Son iki tanım arasındaki temel fark, birincisi eğitim programını öğrenme kavramı üzerinden açıklamaya çalışırken ikincisi eğitim kavramı üzerinden tanımlamaktadır. Öğrenmenin, davranış ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişiklik; eğitimin de geçerli öğrenmeleri oluşturma süreci (Senemoğlu, 2007) olduğu göz önünde tutulduğunda; eğitim programının her iki tanımı arasında fark olmadığı görülecektir. Bu tanımımız Doğan'ın (1975) eğitim programı tanımıyla benzerlik göstermektedir. Doğan (1975) "eğitim programını öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı" olarak tanımlar.

Eğitim programının kapsamında *öğretim programlarıyla* birlikte eğitsel kol etkinlikleri, her türlü yönlendirme ve rehberlik hizmetleri, geziler ve anma etkinlikleri, saha ziyaretleri ve okul-sanayi (iş yeri) ilişkileri, teneffüsler, yurt ve yemekhane yaşantısı gibi ders dışı etkinlikler vb. bulunmaktadır (Varış, 1978). Eğitim programının bir ögesi ve onun amaçları doğrultusunda hazırlanan *öğretim programının* tanımlanmasında da görüş birliği olmadığı görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Oliva (2005) tanımlara ilişkin bu görüş farklarının derinliğine işaret etmek için bu durumu "kör adamların fili tanımlamalarına" benzetir. Bununla birlikte öğretim programının bir dersin öğretimi ile ilgili öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve tavırların düzenlendiği plan (Seel, 2004) olarak tanımlanması üzerinde yapılan tartışmaları en aza indirebilecek niteliktedir. Gerek eğitim programı gerekse de öğretim programı olsun bir program oluşturma-bazı kaynaklarda geliştirme olarak da geçmektedir – (curriculum development) sürecinden sonra ortaya çıkar. Program oluşturma süreçlerinden sonra ortaya çıkan programın uygulanmasından elde edilen sonuçlara göre program geliştirilir/iyileştirilir.

Program geliştirme (curriculum improvement), uygulanmakta olan programın değerlendirilmesiyle erişilen bulgulara göre programın, paydaş beklentilerini en üst düzeyde karşılayabilmesi için yeniden düzenlenmesi çabalarının tümüdür. Geliştirilen program ister eğitim programı isterse de öğretim programı olsun hangi öğelerinin/yapısal boyutlarının ne yönde geliştirileceğine uygulanmakta olan programın *değerlendirilmesiyle* karar verilebilir. Program geliştirmeye etki eden faktörler farklı kaynaklarda farklı olarak ifade edilse de, program geliştirmeye neden olan temel faktör *değişimdir*. Eğitilen bireyin niteliklerinden faydalanan ya da nitelik edinimine etki eden herhangi bir faktör ya da faktörlerdeki *değişim* program geliştirmeyi gerektirir. İlk zamanlar bu faktörler birey ve toplum olarak kabul edilmiş sonraları bu faktörlere eğitime felsefi yaklaşımda ortaya çıkan değişimler, konu alanı ve teknolojik gelişmeler eklenmiştir. Mesleki ve teknik eğitim alanında çalışanlar bu faktörlere sektörün beceri gereksinimindeki dinamikliği de eklemişlerdir. Sonuç olarak, bireyin sahip olması öngörülen niteliklerden etkilenen ya da bu niteliklerden faydalananların beklentilerinde oluşan *değişim* ile bu niteliklerin kazanılmasına etki eden faktörlerdeki *değişim* program geliştirmeyi zorunlu kılar. Daha öz bir ifadeyle her *değişim* bir gelişimin öncüsüdür.

Programlar *değerlendirilerek* iyi işlemeyen veya aksayan yönleri ortaya konabilir. Program değerlendirmenin de alan yazınında oldukça fazla tanımı vardır. Erdenè (1998) göre program değerlendirme, “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir”. Ertürk (1979), program değerlendirmeyi, “programın, istendik davranışı meydana getirme bakımından iş görürlük derecesinin belirlenmesi” olarak ifade etmektedir. Posner (1995) program değerlendirmeyi, “birey ya da bir grup tarafından programdaki obje, kişi ya da bir takım işlemlerin değeri hakkında karar verme” olarak açıklamaktadır. Patton (1997) değerlendirmeyi, “uygulamadaki programı geliştirme ve/veya program hakkında karar verebilmek için program etkinlikleri, nitelikleri ve çıktıklarına ilişkin sistematik bilgi toplama süreci” olarak tanımlamaktadır. Berk’in (2018a), Scriven’den (1991) aktardığına göre ise değerlendirme, değerlendirilmesi yapılacak programın nitelik, etkililik ve yararlılığını belirlenen ölçütlere göre sistematik biçimde saptama çalışmasıdır. Tanımların ortak yönleri dikkate alındığında değerlendirme etkinliğinde, değerlendirilmesi yapılan program, kişi ya da nesnenin önceden belirlenen standart ya da ölçütleri karşılayabilme düzeyi belirlenmektedir. Kısacası, programın kendisinden beklenenin, programın performansı ile karşılaştırılarak elde edilen sonuçlara göre programın başarısı hakkında yargıda bulunma sürecidir.

Program değerlendirmede farklı yaklaşım ve modeller vardır. Program değerlendirmedeki farklı modeller, modeli oluşturan kuramcılarının program değerlendirmeye felsefi ve ideolojik yaklaşımlarından, program değerlendirmede kullandıkları yöntem farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Berk, 2018a). Kuramcılarının benimsediği yaklaşımlara göre program değerlendirme beş ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar Amaç Odaklı, Yönetim Odaklı, Uzman Odaklı, Tüketici Odaklı ve Katılımcı Odaklı değerlendirmedir. Ayrıca bu beş yaklaşım altında farklı değerlendirme modelleri vardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Değerlendirilecek programın önce amaçlarının belirlenmesine sonra da bu amaçların gerçekleşme düzeyine odaklanan *Amaç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımının*, (1) Tyler Modeli, (2) Metfessel-Michael Modeli, (3) Mantık Modeli, (4) Amaçtan Bağımsız Değerlendirme Modeli, (5) Provus’un Farklar Modeli olmak üzere beş modeli vardır. Doğru karar vermede bilginin önemine vurgu yapan ve karar verme yetkisine sahip kişilere bilgi sağlama amacını taşıyan *Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı* (1) Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeli (Context, Input, Process, Product-CIPP Model) ve (2) UCLA Modeli olmak üzere iki farklı modelden oluşmaktadır. Değerlendiricinin, profesyonel içerik uzmanı olduğu *Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımının* ise dört modeli vardır. Bunlar: (1) Resmi Uzman Değerlendirmeleri, (2) Resmi olmayan Uzman Değerlendirmeleri, (3) Özel Amaçlı Panel Değerlendirmeleri, (4) Özel Amaçlı Bireysel Değerlendirmeler. Alternatif programlar ve diğer hizmetlerin niteliklerini değerlendirerek tüketicilerin bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olmaya çalışan *Tüketici Odaklı Değerlendirme* yaklaşımının ayrıca modelleri yoktur. Değerlendirme sürecinde program etkinliklerine doğrudan katılanların görüşlerine önem vererek onlardan toplanan verilerle değerlendirme yapan Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımının ise üç modeli mevcuttur. (1)

Uygunluk-Olasılık Modeli, (2) Esnek Değerlendirme Modeli, (3) Doğal Değerlendirme Modeli (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Bilimsel bilginin hızla arttığı, fen ve teknolojinin yaşamın her alanını belirgin bir şekilde etkilediği günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitimi oldukça önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Bu nedenle bütün ülkeler fen ve teknoloji eğitiminin niteliğini artırmaya çalışmakta ve teknolojideki hızlı ilerlemelere ayak uydurmak ve gerekli insan gücünü sağlamak için fen-teknoloji okuryazarı vatandaşların yetiştirilmesine önem vermektedir (Bacanak, 2002).

Geleceğin araştırmacısını yetiştirmede ilköğretimin ilk kademesi ayrı bir öneme sahiptir. Fen öğretimi açısından çok önemli olan merak, ilgi, kuşku duyma gibi tutumların gelişmesi bu öğretim döneminde sağlanır. Bu nedenle fen öğretiminin sistem bütünlüğü içinde yeniden yapılandırılması ve bu amaçla çalışmalara ilköğretimin ilk yıllarında başlanması kaçınılmazdır (Bayrak ve Erden, 2007). Fen Bilimleri, ilköğretimde çocuğun yaşadığı çevreyi bilimsel bir görüşle tanımasını ve doğada gerçekleşen olayları bilimsel süreç becerilerine dayalı olarak açıklayabilmesini sağlaması bakımından oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir (Çoban, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı 2000'li yıllara gelindiğinde fen eğitiminin önemini vurgulayarak fen programının yenilenmesine karar vermiştir. Bu bağlamda Fen Bilgisi Öğretim Programının güçlü ve iyileştirmeye açık alanları tartışılmış ve programın yenilenmesinde bu olumlu ve olumsuz özellikler dikkate alınmıştır. 2005 yılına gelindiğinde Fen Bilgisi Öğretim Programı'na teknoloji kavramı da eklenerek dersin yeni adı Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiş ve haftalık ders süresi üç saatten dört saate çıkartılmıştır. 2013 yılına gelindiğinde ise programın çağın koşulları ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda yeniden geliştirilmesine gereksinim duyulmuş ve yapılan çeşitli değişikliklerle birlikte dersin ismi Fen Bilimleri olarak yenilenmiştir. İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının, 2013-2014 öğretim yılından itibaren beşinci; 2014-2015 öğretim yılından itibaren üçüncü sınıflardan başlaması ve kademeli olarak uygulanması kabul edilmiştir.

Uygulanan programların eksiklikleri giderildikçe, toplumsal ve bilimsel alanlardaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle, programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin artması beklenir (Erden, 1998). Bir eğitim programının başarılı olduğunu söylemek için tüm öğrencilerin programda belirlenen hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu durum her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını tespit etmek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2017). Eğitimde program değerlendirme çalışmaları yapılırken, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü hazırlanan programların uygulaması aşamasında aksayan yönlerinin neler olduğu, eksiklikleri veya programın iyi işleyen boyutları öğretmenler tarafından daha açık ve net olarak görülebilir. Bu nedenle öğretmenler program değerlendirme sürecinin önemli veri kaynağıdır. Çalışmanın problemini, hem 2014-2015 öğretim yılında 3. sınıflarda ilk defa uygulanmaya başlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmemiş ve hem de öğrencilerin kazanımlara

erişim düzeyinin saptanmamış olması oluşturmaktadır. Oysa program değerlendirme, program geliştirme sürecinin en son ve en önemli aşamasıdır ve değerlendirilmeyen bir programın kendinden bekleneni gerçekleştirebilme düzeyi saptanamaz.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 2014-2015 yılında uygulamaya konan İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ve öğrencilerin programın kazanımlarına erişim düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır.

1. 2014-2015 yılında uygulamaya konan İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Öğrencilerin programın kazanımlarına erişim düzeyi ne düzeydedir?

Yöntem

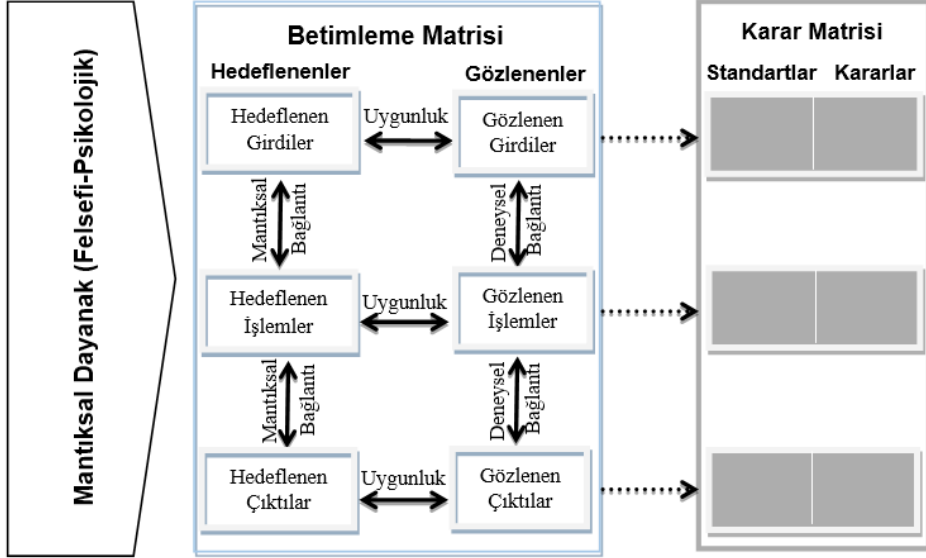
Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, genel tarama modellerinden tekil tarama türüne uygun olarak desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006). Program değerlendirme çalışmaları uygulamadaki programın performansını (olduğu gibi) saptamaya yönelik çalışmalar olduğundan en uygun model tarama modelidir. Program değerlendirme çalışmalarında yaygın uygulama, değerlendirmenin tek yaklaşım ve tek modele göre yapılmasıdır. Bununla birlikte son zamanlarda yapılan değerlendirme çalışmalarında birden çok yaklaşım ve modelin öğelerinin bulunduğu rastlanmaktadır. Program değerlendirmede çoklu değerlendirme yaklaşımı (multiple evaluation approaches) (Bledsoe ve Graham, 2005) olarak adlandırılan bu tür çalışmalarda, birden çok değerlendirme yaklaşımının farklı modellerinin öğelerinden yararlanılmaktadır. Karma (eclectic) değerlendirme yaklaşımı da (Stufflebeam ve Coryn, 2014) denen bu yaklaşımda herhangi bir değerlendirme model/yaklaşımının felsefesi ve yöntemi kullanılmaktansa pragmatik bir yaklaşımla farklı model/yaklaşımların çalışmanın içeriğine göre uygun öğelerinden faydalanma yönüne gidilir. Bu çalışmada da Amaç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımlarından Tyler Modeli ve Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımlarından, Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeli kullanılmıştır.

Diğer Amaç Odaklı Değerlendirme Modellerinde olduğu gibi Tyler Modelinde de ilk aşamada programın amaçları (kazanımları) belirlenir. Sonra uygun ölçme/veri toplama araçlarıyla programın performansı saptanır. En sonunda ise programın amaçlarıyla performansı

karşılaştırılarak programın başarısı hakkında karar verilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011; Stufflebeam ve Coryn, 2014).

Stake'in Uygunluk Olasılık Modelinde ise aşağıdaki Şekil 1'de gösterilen matrislerden yararlanılır (Berk, 2018b).



Şekil 1. Uygunluk-Olasılık Modeli değerlendirme matrisi

(Stake, 1967 ve Gredler 1996'dan özetlenmiştir)

Stake'in modeline göre Betimleme Matrisinin Hedeflenenler sütununu anket maddeleri; Gözlenenler sütununu ise katılımcılardan toplanan veriler oluşturmaktadır. Çalışmada önceden saptanan standartlara tam olarak (%100) erişebilmek amaçlandığından Karar Matrisinin Standartlar sütununda mutlak (idealize edilmiş) standartlardan yararlanılmıştır. Karar Matrisinin, Kararlar Sütununu ise çalışmanın bulgular kısmındaki tabloların altındaki yorumlar oluşturmaktadır. Kararlar sütunu oluşturulurken verilen kararlar aynı zamanda nitel verilerden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 öğretim yılında İstanbul Anadolu Yakasında bulunan Ümraniye ilçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul'un Ümraniye ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 200 ilkokul öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 100 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın yapıldığı öğretim yılında Ümraniye ilçesinde toplam 33 kamu ilkokulu vardır. Bu ilkokullardan erişim kolaylığı sağlayan 25 ilkokulda görev

yapan ve üçüncü sınıfları okutan öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir. Ayrıca 100 öğrencinin seçiminde de erişim kolaylığı için başlıca yazarın görev yaptığı ilkökul bağlamında erişilebilirlik ölçütü dikkate alınmıştır.

Çalışma grubuna giren katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	139	69,5
Erkek	61	30,5
Kıdem		
0-5	5	2,5
6-10	45	22,5
11-15	53	26,5
16+	97	48,5
Eğitim Durumu		
Ön Lisans	11	5,5
Lisans	180	90
Lisansüstü	9	4,5

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek ve öğrencilerin kazanımlara erişim düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından iki tane veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunlardan ilki öğretmenler için beşli likert tipi anket formu; diğeri ise, öğrencilerin kazanımlara erişim düzeylerini belirlemek amacıyla yine araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik başarı testidir.

Öğretmen anketinde yer alacak ifadeler belirlenirken ilk olarak problem tanımlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak ankette yer alacak maddeler belirlenmiş ve taslak anket formu oluşturulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliği için program değerlendirme alanında 3 uzman ile 7 ilkökul 3. sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Uzman ve öğretmenlerden gelen geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenerek ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra 65 olan madde sayısı 55’è indirilmiş ve bazı ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Son şekli verilen öğretmen anketi nitelik olarak eşit aralıklı ölçeğin niteliklerini taşımaktadır. Öğretmen anketinin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı istatistiksel analiz programı aracılığıyla kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu değerler sırasıyla şöyledir; 0,95; 0,85; 0,94;0,81. Ankette bulunan tüm maddelerin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Anketi altı bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik üç soru bulunmaktadır. İkinci bölümde programın *kazanımlarına* ilişkin 17 madde; üçüncü bölümde programın *içerik* boyutuna ilişkin 12 madde;

dördüncü bölümde programın *öğretme-öğrenme sürecine* ilişkin 14 madde, beşinci bölümde programın *ölçme-değerlendirme sürecine* ilişkin 12 madde vardır. Katılımcıların programa ilişkin görüşlerini almak amacıyla ankette iki açık uçlu soru yer almaktadır. Ayrıca, her bölümün sonuna katılımcıların eklemek istediklerini yazabilecekleri alanlar bırakılmıştır. Katılımcılar maddelere ilişkin görüşlerini Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir. Ankette, anketin uygulanma amacı ve doldurulma biçimi hakkında genel açıklama ile her bölümün başında özel açıklamalara yer verilmiştir.

Öğrencilerin İlkokul 3.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlara ilişkin akademik başarılarını (kazanımlara erişim düzeylerini) belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından Akademik Başarı Testi (ABT) hazırlanmıştır. Öncelikle İlkokul 3.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan 32 kazanım için çoktan seçmeli test maddesi yazılıp yazılamayacağı 7 ilkokul üçüncü sınıf öğretmenine anket yoluyla sorulmuştur. Katılımcılardan her bir kazanım için çoktan seçmeli test maddesi “yazılabilir” veya “yazılamaz” şeklinde hazırlanan anketi doldurmaları istenmiştir. Bu veriler incelendiğinde çoktan seçmeli test maddesi yazılamayacak kazanım olmadığı sonucuna varılmıştır. Böylece her bir kazanımı karşılayan 32 soruluk bir Akademik Başarı Testi hazırlanmıştır. Kapsam (belirtke tablosu yardımıyla) ve görünüş geçerliliği için 7 ilkokul 3. sınıf öğretmenin (uzman) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne göre ABT’de yer alan her bir maddenin konu alanını iyi temsil ettiği onayı alındıktan sonra deneme formu, Ümraniye’de bulunan 3. sınıf öğrencilerine uygulanarak pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler madde analizi yapılmıştır. Madde analizlerinde sıklıkla kullanılan istatistiklerden birisi madde gücüğü (P_j) diğeri ise madde ayırt ediciliğidir (R_{jk}). 32 kazanımın madde gücüğünün 0.40 ile 0.60 arasında değiştiği saptanmıştır. Kazanımların madde ayırt edicilik indekslerinin ise 0.40’ın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada her kazanım için tek soru olduğu halde madde ayırt edicilik indeksinin hesaplanmasının nedeni, soruların sahip olduğu ayırt edicilik düzeylerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olup olmadığının saptanmasıdır. Bu verilere göre testin zorluk düzeyi “orta-ideal” olarak değerlendirilmiş; ayırt edicilik düzeyi ise “yüksek” olarak kabul edilmiştir (Baykul, 2010; Turgut ve Baykul, 2013). Pilot uygulama sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda akademik başarı testine son hali verilmiştir. Veri toplama süreci 02.05.2016-17.05.2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Nitel veriler öğretmenler için hazırlanan veri toplama aracının her bölümünün altında sorulan açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Verilerin çözülmesinde katılımcılar tarafından doldurulan veri toplama araçlarındaki bilgiler kodlanarak elektronik ortama aktarılmıştır. Çözümlemede istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss)

kullanılmıştır. Her maddeye erişim düzeyi (ED) hesaplanırken anlaşılabilirliği artırmak için aritmetik ortalamalar 20 ile çarpılarak 5'lik sistem 100'lük sisteme çevrilmiştir.

Programın kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla her bir bölüm için ayrı ayrı yukarıda ifade edilen betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulara verilen içerik analizine tabi tutularak belirli temalara ayrılmıştır. Bu temalar her tablonun altında doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir. Dolayısıyla, nicel verilerden elde edilen bulgular nitel verilerle desteklenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar öğretmenlere verilen kodlar dikkate alınarak Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak verilmiştir. Öğrencilere uygulanan ABT ise elektronik ortamda analize tabi tutularak öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyi belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemi doğrultusunda veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Programda yer alan *kazanımlara* ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 17 maddeye ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve her bir ifadeye erişim düzeyi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	5	4	3	2	1	\bar{x}	SS	ED	Erişim Düzeyi (%)
	f/%	f/ %	f/%	f/%	f/%				
1. İlkokul 3.sınıf Fen Bilimleri dersinin kazanımları programda anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	63/31,5	94/47	35/17,5	5/2,5	3/1,5	4,05	0,852	81	
2. Programdaki kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeylerine (yaşlarına) uygundur.	58/29	100/50	39/19,5	2/1	1/0,5	4,06	0,754	81,2	
3. Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar ilköğretim 3.sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının genel amaçlarıyla tutarlıdır.	53/26,5	107/53,5	34/17	6/3	0/0	4,03	0,746	80,6	
4. İlköğretim 3.sınıf Fen Bilimleri dersi kazanımları öğrencilerin ilgisine uygundur.	53/26,5	100/50	38/19	6/3	3/1,5	3,97	0,844	79,4	
5. İlköğretim 3.sınıf Fen Bilimleri dersi kazanımları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	49/24,5	94/47	47/23,5	10/5	0/0	3,91	0,822	78,2	
6. Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.	50/25	98/49	41/20,5	11/5,5	0/0	3,94	0,821	78,8	

7. Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.	49/24,5	100/50	41/20,5	9/4,5	1/0,5	3,94	0,821	78,8
8. Kazanımlar öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.	49/24,5	105/53	38/19,5	7/3,5	1/0,5	3,97	0,789	79,4
9. Kazanımlar birbirleriyle tutarlıdır.	51/25,5	113/56,5	32/16	3/1,5	1/0,5	4,05	0,721	81
10. Kazanımlar günlük hayatta kullanabilecek niteliktedir.	51/25,5	93/47	49/24,5	6/3	1/0,5	3,94	0,815	78,8
11. Fen Bilimleri dersi öğretim programının kazanımları gözlenebilir niteliktedir.	43/1,5	102/51	48/24	6/3	1/0,5	3,9	0,783	78
12. Fen Bilimleri dersi öğretim programının kazanımları gerçekleştirilebilir niteliktedir.	43/21,5	97/49	53/26,5	6/3	1/0,5	3,88	0,795	77,6
13. Fen Bilimleri dersi öğretim programının kazanımları içerik ile tutarlıdır.	49/24,5	104/52	43/21,5	3/1,5	1/0,5	3,99	0,753	79,8
14. Fen Bilimleri dersi öğretim programının kazanımları ölçülebilir niteliktedir.	45/22,5	99/50	49/24,5	5/2,5	2/1	3,9	0,808	78
15. Okulun kaynakları (lab. deney araç gereçleri vb.) programı uygulamak için yeterlidir.	13/6,5	31/15,5	47/23,5	69/34,5	40/20	2,54	1,164	50,8
16. Programı uygulamak için yeterli basılı doküman vardır.	19/9,5	45/22,5	60/30	53/26,5	23/11,5	2,92	1,153	58,4
17. Kendimi programı uygulayacak yeterlilikte görüyorum.	84/42	101/50,5	11/5,5	2/1	2/1	4,31	0,713	86,2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların programın kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu söylenebilir. Kazanım boyutunun tamamına ilişkin olumlu görüşlerin ortalaması %71'dir (tamamen katılıyorum ile katılıyorum). En yüksek olumlu görüş değeri %92,5 iken (17.madde), en düşük %22'dir (15.madde). Olumsuz görüşlerin (kesinlikle katılmıyorum ile katılmıyorum) ortalaması ise %8,55'te kalmıştır. Katılımcıların kazanımlara ilişkin olumsuz görüşlerinin en yükseği %54,5 iken (15.madde), en düşüğü %1,5'dir (2.madde). Kazanımlara erişim düzeyinin ortalaması %76,8 olarak hesaplanmıştır. Kazanımlara en yüksek erişim düzeyi %86,2 iken en düşük %50,8'dir.

Katılımcılardan, her bölümün sonunda programın öğelerine yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Buna göre katılımcılar, programda yer alan kazanımlarla ilgili görüşlerinin bir kısmı aşağıda doğrudan ifade edilmiştir. Kazanımlara ilişkin katılımcıların görüşleri genelde olumludur. Aşağıda iki katılımcının görüşleri doğrudan verilmiştir.

“Yeni Fen Bilimleri programını kazanımlar açısından çok başarılı buluyorum (Ö117).” “3.sınıf öğrenci için kazanımlar yeterlidir (Ö176).”

Bununla birlikte kazanımlara ilişkin eleştiriler de yok değildir. Bu eleştiriler genelde “kazanım-süre” üzerinde yoğunlaşmakla birlikte diğer konularda da eleştiriler vardır. Bu eleştirilerden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

“Kazanımlara ayrılan süre fazla, özellikle bazı kazanımlar için gereğinden fazladır (Ö85, Ö86, Ö87, Ö90, Ö91, Ö92 ve Ö187).” “Fen Bilimleri dersinin kazanımları günlük hayatta ilişkili değildir

(Ö55).” *“Kazanımlar daha çok uygulamaya dönük olmalı bunun için de okullara materyal desteği sağlanmalıdır (Ö154).”*

Programda yer alan içeriğe ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 10 maddeye ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve her bir ifadeye erişim düzeyi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Katılımcıların Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Maddeler	5	4	3	2	1	\bar{X}	SS	ED	Erişim Düzeyi (%)
	f/%	f/ %	f/%	f/%	f/%				
1.3.sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının içeriği Fen Bilimleri dersi öğretim programın genel amaçları ile tutarlıdır.	46/23	115/57,5	33/16,5	6/3	0/0	4	0,719	80	
2.Fen Bilimleri öğretim programının içeriği kazanımlarla tutarlıdır.	46/23	123/61,5	26/13	5/2,5	0/0	4,05	0,678	81	
3.Fen Bilimleri öğretim programının içeriği öğrencilerin ilgilerine uygundur.	53/27	89/45	45/22,5	10/5	3/1,5	3,9	0,904	78	
4.Fen Bilimleri öğretim programının içeriği öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	46/23	94/47	46/23	13/6,5	1/0,5	3,85	0,865	77	
5.Fen Bilimleri öğretim programının içeriği öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	39/20	89/45	54/27	17/8,5	1/0,5	3,74	0,887	74,8	
6.Fen Bilimleri öğretim programının içeriği günceldir.	44/22	101/50,5	42/21	12/6	1/0,5	4,02	2,222	80,4	
7.Öğretim programının içeriği öğretim ilkelerine (yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenen bilinmeyene, öğrenciyeye görelik, somuttan soyuta, nesnellik, ekonomiklik vb.) uygundur.	40/20	103/52	48/24	7/3,5	2/1	3,86	0,808	77,2	
8.İçerik somut (çevre ile ilgili) örneklerle dayanmaktadır.	40/20	103/52	47/23,5	8/4	2/1	3,85	0,817	77	
9. Öğretim programının içeriği (konu, öğrenme alanı, ünite, tema, ilke, kavram, olgu, tutum vb.) yaşamla ilişkilidir.	42/21	108/54	40/20	9/4,5	1/0,5	3,9	0,793	78	
10.İçerikte etkinliklere yeteri kadar yer verilmiştir.	26/13	70/35	54/27	39/19,5	11/5,5	3,3	1,095	66	

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu görülmektedir. İçerik boyutunun tamamına ilişkin olumlu görüşlerin ortalaması

%71,3'tür (tamamen katılıyorum ile katılıyorum) En yüksek olumlu görüş değeri %84,5 iken (2.madde) en düşük %48'dir (10.madde). Olumsuz görüşlerin (kesinlikle katılmıyorum ile katılmıyorum) ortalaması ise %7,4'te kalmıştır. Katılımcıların içeriğe ilişkin olumsuz görüşlerinin en yükseği %25 iken (10.madde) en düşüğü %2,5'tir (madde 2). İçeriğe erişim düzeyinin ortalaması %76,94 olarak hesaplanmıştır. İçeriğe en yüksek erişim düzeyi ise %80,4 iken en düşük %66'dır.

Katılımcıların programın içeriğine ilişkin görüşleri çoğunlukla deneylerle ilgilidir. Katılımcıların bu bölümde üzerinde durdukları bir başka konu ise içeriğe eklenmesini uygun gördükleri konular ile daha ayrıntılı işlenmesini istedikleri konulardır. Bununla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Deney sayısı az, her konu için mümkün olduğunda deney eklenmelidir (Ö1, Ö3, Ö129, Ö153). "Konular biraz daha derinlemesine verilmelidir (Ö90)." "Canlılar dünyası ve dünyamızı tanıyalım üniteleri biraz daha genişletilmelidir (Ö141)." "Bitki ve hayvanlarla ilgili konulara daha çok yer verilmelidir (Ö112)."

Katılımcıların içeriğe ilişkin görüşleri genelde olumlu olmakla birlikte bazı eleştirileri de vardır. Bunlardan bazıları aşağıya doğrudan alıntı biçiminde verilmiştir.

"Çoğu konular kazanımlarla ilişkili ve anlaşılır değildir (Ö55)." "Soyut kavramlar çıkarılmalıdır (Ö95)." "Konuların birbiriyle bütünlüğü yoktur. Ders kitapları anlaşılır bir şekilde hazırlanmamıştır. Etkinlikler daha anlaşılır hazırlanabilirdi (Ö144)."

Programda yer alan öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 14 maddeye ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve her bir ifadeye erişim düzeyi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Maddeler	5	4	3	2	1	\bar{X}	SS	ED	Erişim Düzeyi (%)
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%				
1.Ders kitaplarındaki etkinlikler öğrenciler için ilgi çekicidir.	33/16,5	67/33,5	68/34	27/13,5	5/2,5	3,48	1,002	69,6	
2.Program, çeşitli öğretim materyallerini kullanmayı gerektirmektedir.	48/24	110/55	32/16	7/3,5	3/1,5	3,97	0,823	79,4	
3.Programda kazanımlar için önerilen süre yeterlidir.	57/28,5	87/43,5	36/18	18/9	2/1	3,9	0,953	78	
4.Programda öğrencilerin 'yaparak yaşayarak' öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir.	35/17,5	73/36,5	68/34	19/9,5	5/2,5	3,57	0,969	71,4	

5.Programda öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir.	29/14,5	80/40	70/35	17/8,5	4/2	3,57	0,911	71,4
6.Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyici etkinliklere yer verilmiştir.	25/12,5	63/31,5	84/42	21/10,5	7/3,5	3,39	0,955	67,8
7.Etkinlikler düzenlenirken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır.	19/9,5	64/32	79/39,5	32/16	6/3	3,29	0,949	65,8
8.Etkinlikler sınıfta uygulanabilir niteliktedir.	23/11,5	92/46	67/33,5	12/6	6/3	3,57	0,883	71,4
9.Öğretim programında önerilen öğretim yöntemleri, sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.	29/14,5	91/45,5	65/32,5	11/5,5	4/2	3,65	0,867	73
10.Programın öğretme-öğrenme süreci öğrenci merkezli olarak tasarlanmıştır.	27/13,5	97/48,5	61/30,5	13/6,5	2/1	3,67	0,827	73,4
11.Öğretme-öğrenme süreci öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilecek nitelikte düzenlenmiştir.	30/15	89/44,5	67/33,5	12/6	2/1	3,67	0,84	73,4
12. Grup çalışmaları öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır.	30/15	104/52	50/25	11/5,5	5/2,5	3,71	0,876	74,2
13. Öğretim programı, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğrenme durumlarının oluşturulmasına imkân sağlamaktadır.	24/12	95/47,5	65/32,5	11/5,5	5/5	3,61	0,861	72,2
14. İlkokul 3.sınıf Fen Bilimleri ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur.	42/21	99/49,5	51/25,5	6/3	2/1	3,87	0,812	77,4

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu söylenebilir. Öğretme-öğrenme sürecinin tamamına ilişkin olumlu görüşlerin ortalaması %59,35'tir (tamamen katılıyorum ile katılıyorum). En yüksek olumlu görüş değeri %79 iken (2.madde) en düşük %41,5'tir (7.madde). Olumsuz görüşlerin (kesinlikle katılmıyorum ile katılmıyorum) ortalaması ise 9,82'de kalmıştır. Katılımcıların öğretme-öğrenme sürecine ilişkin olumsuz görüşlerinin en yükseği %19 iken(7.madde) en düşüğü %5'tir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin maddelere erişim düzeyinin ortalaması %72,74 olarak hesaplanmıştır. Kazanımlara en yüksek erişim düzeyi %79,4 iken en düşük %65,8'dir.

Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ise öğretmenlerin üzerinde durdukları konu ağırlıklı olarak materyallerle ilgilidir. Bununla ilgili öğretmenler genel olarak ders kitapları, okul laboratuvar ortamları ve araç gereç eksikliğiyle ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin katılımcıların bazılarının doğrudan görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kaynak sıkıntısı giderilmeli ve her okul için deney ortamı oluşturularak yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Ö10).”, “Okullarımızın yeterli donanıma sahip olmadığını düşünüyorum. Çünkü okulda materyal yok. Sınıfların kalabalık olması da fen bilimleri dersini olumsuz etkilemektedir (Ö127).”, “Öğretmen kılavuz kitabının olmamasını büyük bir sorun oluşturdu (Ö129, Ö149, Ö155, Ö161, Ö162, Ö177, Ö180, Ö190, Ö195).”.

Programda yer alan ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 12 maddeye ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve her bir ifadeye erişim düzeyi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Katılımcıların Programın Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Maddeler	5	4	3	2	1	\bar{X}	SS	ED	Erişim Düzeyi (%)
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%				
1.İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında öngörülen ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öngörülen kazanımları ölçmek için uygundur.	24/12	94/47	66/33	15/7,5	1/0,5	3,62	0,811	72,4	
2.Ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	27/13,5	107/53,5	54/27	12/6	0/0	3,74	0,763	74,8	
3.Ölçme-değerlendirme etkinlikleri kazanımlarla tutarlıdır.	31/15,5	113/56,5	49/24,5	5/2,5	2/1	3,83	0,751	76,6	
4.Ölçme-değerlendirme etkinlikleri içerik ile tutarlıdır.	33/16,5	114/57	44/22	8/4	1/0,5	3,85	0,755	77	
5.Ölçme-değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılabilir niteliktedir.	35/17,5	110/55	45/22,5	10/5	0/0	3,85	0,762	77	
6.Ölçme-değerlendirme etkinlikleri kullanılabilirlik (uygulanması ve puanlamasının kolay olması) bakımından uygundur.	30/15	104/52	52/26	14/7	0/0	3,94	2,954	78,8	
7.Ölçme-değerlendirme etkinlikleri süreç odaklıdır (sürece dayalı değerlendirme yapılmaktadır).	27/13,5	102/51	60/30	10/5	1/0,5	3,72	0,778	74,4	
8.Ölçme-değerlendirme etkinlikleri ürün odaklıdır (ürün dayalı değerlendirme yapılmaktadır).	23/11,5	87/43,5	70/35	19/9,5	1/0,5	3,56	0,837	71,2	
9.Öğretim programında önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri üst düzey zihinsel becerilerin (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) ölçülmesine imkân sağlamaktadır.	23/11,5	81/40,5	79/39,5	15/7,5	2/1	3,54	0,832	70,8	
10.Fen Bilimleri dersi öğretim programında verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	22/11	71/35,5	67/33,5	32/16	8/4	3,33	1,004	66,6	
11.Fen Bilimleri dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır.	19/9,5	82/41	65/32,5	29/14,5	5/2,5	3,41	0,936	68,2	
12.Yeni programda ölçme-değerlendirmede güçlük çekilmektedir.	19/9,5	49/24,5	68/34	55/27,5	9/4,5	3,07	1,039	61,4	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların programın ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin de genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin

tamamına ilişkin olumlu görüşlerin ortalaması 59,45'tir (tamamen katılıyorum ile katılıyorum). En yüksek olumlu görüş değeri %73,5 iken (4.madde) en düşük %34'tür (12.madde). Olumsuz görüşlerin (kesinlikle katılmıyorum ile katılmıyorum) ortalaması ise %10,58'de kalmıştır. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin olumsuz görüşlerinin en yükseği %32 iken (12.madde) en düşüğü %3,5'tir (madde 3). Ölçme ve değerlendirme sürecine erişim düzeyinin ortalaması %72,43 olarak hesaplanmıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecine erişim düzeyi en yüksek %78,8 iken en düşük %61,4' tür. Katılımcıların programın ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak görüşleri şu şekildedir:

“3.sınıflarda yazılı değerlendirme olmadığı için programın ölçme değerlendirme kısmı yeterli değildir (Ö176).” “Yeterli örnek ve uygulama yok. Araştırma ödevi verebileceğimiz konular olmalı (Ö105).” “Ders kitaplarımıza çoktan seçmeli test soruları eklenebilir. Hem konu hem de tema sonu değerlendirme şeklinde sayı artırılabilir (Ö150).” Kılavuz kitapların arkasında normalde örnek çalışmalar olurdu bunda olmadığı için inceleyemedik (Ö155).”

Öğrencilerin Kazanımlara Erişim Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin programda yer alan kazanımlara erişim düzeyinin belirlenmesi için uygulanan Akademik Başarı Testinde yer alan kazanımlar ve bu kazanımlara erişim düzeyi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyleri

Kazanımlar	Kazanımlara Erişim Düzeyi(%)
1. Duyu organlarını tanıır.	95
2. Duyu organlarının temel görevlerini açıklar.	87
3. Duyu organlarının sağlığını korumak için yapılması gerekenleri kavrar.	77
4. Hareket eden varlıkları gözlemler ve hareket özelliklerini ifade eder.	82
5. İtme ve çekmenin birer kuvvet olduğunu deneyerek keşfeder.	78
6. İtme ve çekme kuvvetlerinin hareket eden ve duran cisimler üzerindeki etkilerini gözlemleyerek kuvvet kavramını açıklar.	92
7. Günlük yaşamda hareketli cisimlerin sebep olabileceği tehlikeleri tartışır.	89
8. Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar.	49
9. Bazı maddelere dokunma, onları tatma ve koklamanın canlı vücuduna zarar verebileceğini fark eder.	80
10. Bireysel olarak ya da gruplar hâlinde maddelerle çalışırken gerekli güvenlik tedbirlerini almada sorumluluk üstlenir.	86
11. Çevresindeki maddeleri, hâllerine göre sınıflandırır.	73
12. Gözlemleri sonucunda görme olayının gerçekleşebilmesi için ışığın gerekli olduğu sonucunu çıkarır.	73
13. Çevresindeki ışık kaynaklarını doğal ve yapay ışık kaynakları şeklinde sınıflandırır.	65

14. Ses şiddetinin işitme için belirleyici olduğunu gözlemler ve her sesin insan kulağı tarafından işitilemeyeceğini fark eder.	82
15. Ses şiddeti ile uzaklık arasındaki ilişkiyi kavrar.	86
16. Şiddetli seslerin işitme kaybına sebep olabileceğini kavrar.	86
17. Her sesin bir kaynağı olduğu ve sesin her yönde yayıldığı sonucunu çıkarır.	76
18. Çevresindeki ses kaynaklarını doğal ve yapay ses kaynakları şeklinde sınıflandırır.	72
19. İşitme duyusunu kullanarak ses kaynağının yaklaşım-uzaklaşması ve ses kaynağının yeri hakkında çıkarımlarda bulunur.	58
20. Çevresindeki örnekleri kullanarak varlıkları canlı ve cansız olarak sınıflandırır.	81
21. Yaşadığı çevreyi tanıır ve bu ortamların temizliğinde aktif görev alır.	65
22. Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar.	79
23. Doğal çevrenin canlılar için önemini kavrar ve doğal çevreyi korumak için tedbirler alır.	87
24. Elektrik ve su gibi kaynakların tasarruflu kullanılmasının önemini kavrar ve bu kaynakların kullanımında tasarruflu davranır.	67
25. Sağlıklı yaşam için gerekli olan durumların önemini kavrar ve günlük yaşamında uygular.	88
26. Elektrikli araç-gereçlere yakın çevresinden örnekler vererek elektriğin günlük yaşamdaki önemini açıklar.	71
27. Elektrikli araç-gereçleri, kullandığı elektrik kaynaklarına göre sınıflandırır.	86
28. Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır.	85
29. Elektriğin can ve mal güvenliği bakımından güvenli kullanımına ilişkin yapılması gerekenleri araştırır ve elektrik çarpmasına yol açabilecek durumları kavrar.	70
30. Dünya'nın şeklinin küreye benzediğini ifade eder.	85
31. Dünya yüzeyinde karaların ve suların yer aldığını ve etrafımızı saran bir hava tabakasının bulunduğunu kavrar.	82
32. Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları model üzerinde karşılaştırır.	75
Ortalama	78

Tablo 6'ya göre 32 iki kazanım içerisinde en yüksek erişim sağlanan kazanımın %95 ile 1.kazanım: *“Duyu organlarını tanıır”* olduğu görülmektedir. Yüksek erişim sağlanan diğer kazanımın ise %92 ile 6.kazanım *“İtme ve çekme kuvvetlerinin hareket eden ve duran cisimler üzerindeki etkilerini gözlemleyerek kuvvet kavramını açıklar”* kazanımıdır. En düşük erişim sağlanan kazanımın %49 ile 8.kazanım *“Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar”* olduğu görülmektedir. En düşük erişim sağlanan diğer kazanımların ise % 65 ile 21.kazanım *“Yaşadığı çevreyi tanıır ve bu ortamların temizliğinde aktif görev alır”* olduğu görülmektedir. Kazanımlara erişim düzeyinin aritmetik ortalaması %78'dir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlkokul 3.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının kazanım boyutuna ilişkin görüşleri genel olarak olumludur ve öğretmenler kazanımlar boyutunun yapılandırılmasını program geliştirme ilkeleri bağlamında yeterli bulmuşlardır. Bu sonuçlar Aybek ve Aslan (2015), Başıbeyaz (2016) ve Güven'in (2016) sonuçları ile de örtüşmektedir. Anılan çalışmalarda da kazanımların açık ve anlaşılır olduğu, kendi içerisinde tutarlı olduğu, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu, gözlenebilir ve ölçülebilir olduğu sonuçlarına

varılmıştır. Bununla birlikte katılımcılar kazanım-süre uyumsuzluğuna dikkat çekerek kazanımlar için ayrılan sürenin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Toraman ve Alcı (2013) ve Başibeyaz'ın (2016) bulgularıyla örtüşürken İzci, Özden ve Tekin (2008) ve Güneş, Dilek, Hoplan ve Güneş'in (2012) bulgularıyla çelişmektedir. İzci vd. ile Güneş vd. (2012) yaptıkları çalışmada Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programının kazanımları için ayrılan sürenin, özellikle öğrenen merkezli yaklaşımlar uygulandığında, yetersiz olduğu bulgusuna erişmişlerdir. İzci vd. ile Güneş vd. nin (2012) çalışması, bu çalışmada değerlendirmesi yapılan programların geliştirilmesinden önce uygulamada olan program olduğundan dolayı program geliştirme uzmanları program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarını dikkate alarak kazanımlara ayrılan sürelerde düzenleme yaptıkları düşünülebilir. Bulgular, son dönemde yapılan program geliştirme çalışmalarının ve oluşturulan öğretim programlarının yapısal olarak daha sağlam olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, programı hazırlayan program çalışma grubunun daha önce yapılan program değerlendirme çalışmalarının bulgularından yararlandığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin tamamına yakını kendini programı uygulayabilecek yeterlilikte görmektedir. Bu durum Lewthwaite (2005)'in sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlar bize yurt içindeki ve yurt dışındaki öğretmenlerin programı uygulamak için herhangi bir ek eğitime ihtiyaç duymadıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumlar ile istihdam eden kurumların işbirliği de bu sonucun elde edilmesinde önemli bir faktör olarak düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının *içerik* boyutunu "Katılıyorum" düzeyinde yeterli bulmuşlardır. Buna göre İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının içeriğinin amaçlarla tutarlı olduğu, güncel ve gerçek yaşama bağlantılı olduğu, içeriğin öğrenenlerin hazır bulunuşluluk ve gelişim düzeylerine uygun olduğu görüşündedirler. Kısacası; içerik konusunda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin memnun olduğu sonucuna erişilmiştir. Ünişen ve Kaya (2015), Başibeyaz (2016), Güven (2016) ve Kırındı ve Ulu'da (2017) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Dolayısıyla 3. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı hazırlanırken sadece program geliştirme ve içerik düzenleme ilkelerine uyulmakla yetinilmemiş aynı zamanda değerlendirme çalışmalarının da bulgularından yararlanılmıştır. Programın içerik boyutunda iyileştirmeye açık alanları da yok değildir. Katılımcıların özellikle içerikte deney sayısının azlığı, bazı konuların yüzeyselliği ve konular arası bütünselliğe ilişkin eleştirileri vardır. Güven'in (2016) bulguları arasında da deney sayısının azlığı içeriğe dönük iyileştirmeye yönelik açık alan olarak değerlendirilirken, Klieger'de (2015) uluslararası karşılaştırma sınavlarında (TIMSS gibi) fen bilimleri alanında başarılı ülkelerin içeriklerinin yoğun olmadığı ancak var olan konuların yeterli derinlikte işlendiği noktasına dikkati çekmektedir.

Bir öğretim programının oluşturulmasında en belirleyici faktör kazanımlar, kazanımların ediniminde ise öğretme-öğrenme sürecidir. Çünkü öğrenme bu aşamada gerçekleşmektedir. Lewthwaite (2005), bir programın geliştirilmesinde en değerli (işlevsel) bilgilerin süreç aşamasında toplanabileceğine dikkatleri çekmektedir. İyi yapılandırılmış bir öğretme-öğrenme süreci programın başarısında kilit öneme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri de genel olarak

olumludur. Dolayısıyla; program öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin sürece etkin katılımını teşvik etmekte, süreçte bireysel farklılıkları dikkate almakta, kazanımların gerçekleştirilmesi için yeterli zenginlik ve esnekliğe sahiptir. Benzer bulgulara Lee (2003), Gömleksiz ve Bulut (2007), Güneş vd. (2012), Başıbeyaz (2016) ve Güven'in (2016) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Adı geçen çalışmalarda da değerlendirilen fen bilimleri (veya fen ve teknoloji) dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinin iyi yapılandırılmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretme-öğrenme süreci boyutunda katılımcılar programda yer alan deneyleri yapabilmek için laboratuvar ve kaynakların/materyallerin yeterli olmadığı görüşündedirler. Fen bilgisi eğitiminde kilit öneme sahip ve konuların kavratılmasında en çok tercih edilen yöntem olan deneylerin (Aykaç, Küçük, Kartal, Tilkibaş ve Keskin, 20011; Hollins ve Reiss, 2016) uygulanabilmesi gerekli laboratuvar donanımı ve okulların fiziki ve/veya finansal kaynak yetersizliği değerlendirme çalışmalarının tamamına yakınında karşımıza çıkmaktadır (Evirgen, 2013; Sıcak; 2013; Ünişen ve Kaya, 2015; Başar, 2016 vd.). Bununla birlikte bazı çalışmalarda (İzci, Özden ve Tekin, 2008) öğretme-öğrenme sürecinde deneyleri yapabilmek için zorunlu materyal gereksiniminin yüzde ellinin üzerinde karşılandığı görülmektedir. Bu tür sonuçların bölgesel ve/veya örneklem farklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen kılavuz kitabının olmaması sorun olarak dile getirilmiştir. Süreçte uygulayıcılar için rehber niteliğinde olan öğretmen kılavuz kitabının olmayışı Başıbeyaz (2016) ve Kırındı ve Ulu'nun (2017) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Anılan çalışmalarda da öğretmenler İlkokul 3.Sınıf Fen Bilimleri Dersi öğretmen kılavuz kitabının olmamasını sorun olarak dile getirmişlerdir.

Katılımcıların, 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme süreci hakkında genel olarak olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Bulgulara göre programda önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri/araçları (performans ödevleri, sınavlar, projeler) bireysel farklılıklara duyarlı, hem süreç hem de sonuç odaklıdır, kazanımlarla tutarlı ve kazanımları ölçmek için uygun, hedef kitlenin gelişim özelliklerine (bilişsel, duyuşsal ve devinsel) uygun, açık ve anlaşılırdır. Bu durum öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun da program geliştirme ilkelerine göre yapılandırıldığı ve önceki değerlendirme sonuçlarından yararlandığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer sonuçlara Gömleksiz ve Bulut (2007) ile Başıbeyaz (2016) ve Kırındı ve Ulu'nun (2017) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Adı geçen çalışmalarda da 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme boyutunun yapılandırılmasının beklentileri "yüksek" düzeyde karşıladığı ve katılımcılar tarafından olumlu bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutunda zaman zaman zorluk çektiklerini de ifade etmişlerdir. Zorluk kaynaklarının başında ölçme değerlendirmeye ilişkin örneklerin yetersiz oluşu gelmektedir. Bu durum öğretmenler her ne kadar programa hakim olsalar da ölçme değerlendirme konusunda yönlendirmeye ve/veya desteğe gereksinim duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada cevabı aranan bir diğer soru da öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara erişimlerinin ne düzeyde olduğudur. Bu amaçla hazırlanan akademik başarı testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında programda yer alan 32 kazanıma öğrencilerin yüksek düzeyde eriştiği görülmektedir. Erişim düzeyinin ortalaması %78 olarak bulunmuştur. Sadece bir kazanıma (kazanım 8) erişim düzeyi %50'nin altındadır. Bu durum programın kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu ve içerik ve süreç tasarımının programın kazanımlara erişimi sağlayabilecek nitelikte düzenlendiği şeklinde yorumlanabilir. “Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar” olarak ifade edilen sekizinci kazanıma ilişkin içerik ve öğretme öğrenme süreci dikkatle incelenmeli, gerekli görülen öğelerde zenginleştirme ya da değişime gidilmelidir. Başar ve Yağcı'nın (2017) bulguları da bu çalışmada erişilen bulgularla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Her ne kadar Başar ve Yağcı'nın çalışmasında öğrenciler bilişsel giriş davranışlarına göre yüksek-orta-düşük gruplara ayrılrsa da kazanımlara erişim düzeyi bakımından hem orta gruptaki öğrencilerin erişim düzeyi hem de üç grubun ortalamasının erişim düzeyi ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara dayanarak ilkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının daha verimli işlenebilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Programda her bir kazanım için ayrılan süre kazanımın özelliğine göre yeniden düzenlenmelidir.

Okulların fiziki imkânları ve laboratuvar ortamlarının iyileştirilmesi konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda okul yönetimleri ve öğretmenler de ellerinden geleni yapmalı kilit paydaşlarla (belediyeler, STK'lar vb.) iş birliği yoluna gidilmelidir. Ayrıca laboratuvar imkânları konusunda iyi durumda olan okullarla iş birlikleri değerlendirilebilir.

Deneyler için tüm materyalleri dışardan temin etme değil hizmet öncesi dönemde edinilen materyal tasarımı konusundaki beceriler işe koşularak bir kısım deneyler için yerinde materyaller geliştirilmelidir. Bu konuda gerek zümre içi gerekse zümreler arası işbirlikleri yapılmalıdır.

Programın verimli bir şekilde uygulanabilmesi için basılı dokümanların artırılması, var olanlardan da azami istifade yoluna gidilmelidir. Bunun için kaynak kitaplardan, internet ortamından, eğitim sitelerinden yararlanılmalıdır.

İçerikte yer alan etkinlik sayıları yetersiz kaldığından, içeriğe uygun etkinlikler eklenmelidir. Bunun için bir öğrenci çalışma kitabı hazırlanmalıdır. Ayrıca deney sayıları artırılabilir.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutu gözden geçirilerek daha çok sürece dayalı ve tamamlayıcı değerlendirme etkinlikleri artırılmalıdır.

Programın uygulayıcısı olan öğretmenler için bir öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmalıdır.

Kaynaklar

- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 8(41), 883-894.
- Aykaç, N., Küçük, H., Kartal, M., Tilkibaş, Ş., ve Keskin, G. (2011). The Evaluation of 4th and 5th Grade Science Curricula According to the Components of Curriculum from the Foundation of Turkish Republic to the Present Day. *Elementary Education Online*, 10(3), 824-835.
- Bacanak, A. (2002). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlıkları ile fen-teknoloji-toplum dersinin uygulanışını değerlendirmeye yönelik bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Başar, T. (2016). *İlkokul 3.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başar, T., & Yağcı, E. (2017). Evaluation of the Curriculum of Elementary School Third Grade Science Course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4609-4633. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00954a.
- Başaran, İ.E. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başıbeyaz, İ. (2016). *Üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Baykul, Y. (2010) *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrak, B. ve Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Berk, Ş. (2018a). Assessment of Public Schools' Out-of-School Time Academic Support Programs with Participant-Oriented Evaluation. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 159. DOI:10.5539/jel.v7n3p159
- Berk, Ş. (2018b). *Modüler Sistemin Değerlendirilmesi: Modüler Sistem, Program Değerlendirme, Mesleki ve Teknik Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bledsoe, K. L., & Graham, J. A. (2005). The use of multiple evaluation approaches in program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 302-319.
- Çoban, A. (2003). Fen bilgisi dersinin ilköğretim programları ve liselere giriş sınavı açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 60-65.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 361-385.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Evirgen, E. (2013) *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Fitzpatrick, J. L. & Sanders, J.R.&Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Fitzpatrick, J. L. & Sanders, J.R.&Worthen, B.R. (2011). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (4th edition). Boston: Pearson.
- Gömlüksiz, M. N., ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32).

- Gözütok, D. F. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. 10.03.2017 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm adresinden edinilmiştir.
- Gredler, M.E. (1996). *Program evaluation*. Englewoog Cliff, New Jersey: Prentice Hall.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., & Güneş, O. (2012, April). Fen ve teknoloji dersinin öğretmenler tarafından uygulanması üzerine bir araştırma. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 1(1), 27-29
- Güven, G. (2016). 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Hollins, M., & Reiss, M. J. (2016). A review of the school science curricula in eleven high achieving jurisdictions. *The Curriculum Journal*, 27(1), 80-94. DOI: 10.1080/09585176.2016.1147968
- İzci, E., Özden, M., ve Tekin, A. (2008). Evaluation of New Primary Science and Technology Curriculum: Sample of Adıyaman. *Journal of Turkish Science Education*, 5(2), 70-81.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kırındı, T. ve Ulu, M. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 55-71.
- Klieger, A. (2015). Between two science curricula: the influence of international surveys on the Israeli science curriculum. *The Curriculum Journal*, 26(3), 404-424. DOI:10.1080/09585176.2015.1049632
- Lee, Y. C. (2003). *An evaluation of the new junior secondary science curriculum in Hong Kong* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of London, London.
- Lewthwaite, B. (2005). ‘It’s more than knowing the science’: a case study in elementary science curriculum review. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 5(2), 171-184.
- MEB. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Yazar.
- Oliva, P.F. (2005). *Developing the curriculum* (6th edition). Pearson.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues (international edition)*. Pearson Education Limited.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: the new century text. Utilization focused evaluation: the news century text (3rd edition)*. Sage Publication, CA.
- Posner, A. 1995. *Analyzing the curriculum*. Second Education. McGraw-Hill Inc.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. Holt, Rinehart and Winston.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Seel, N. M. (2004). Curriculum development, instructional design, and information technology. In (Eds. NM. Seel and S Dijkstra) *Curriculum, Plans, And Processes In Instructional Design: International Perspectives*. Routledge.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Sıcak, A. (2013). *İlköğretim 5.sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teacher college record*, 68(7), 523-540. 10 Nisan 2011 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.5561&rep=rep1&type=pdf> adresinden edinilmiştir.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. (2014) *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.

- Toraman, S., & Alcı, B.. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 56(56), 11-22.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünişen, A. ve Kaya, E. (2015). Fen bilimleri dersinin ilkokul üçüncü sınıf programına alınmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(20), 546-571. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.62061>
- Variş, F. (1978). *“Eğitimde program geliştirme” teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Matematiğe İlişkin Tutum ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Meta-analiz Çalışması

A Meta-analysis on the Relationship between Attitude toward Mathematics and Mathematics Achievement

Mesut TABUK*

Öz

Meta-analiz, aynı konuda yapılmış nicel veriler ile ilgili istatistikî analizler içeren çok sayıdaki araştırmadan genel bir sonuca ulaşmayı hedefleyen çalışmalardır. Bu meta-analiz çalışması da matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen nispeten küçük sayıda örneklemlemler ile çalışılmış araştırmaların sonuçlarını birleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu meta-analiz çalışması matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyle ilgili 2000 ve 2017 yılları arasında Türkçe alanyazında yapılmış 25 araştırmayı kapsamaktadır. Bu çalışmalar farklı seviyelerden toplam 8292 kişilik örneklemi kapsamaktadır. Yapılan analizler sonucu, matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutum arasında istatistik açıdan anlamlı, pozitif yönde ve rastgele etkiler modeline göre büyüklüğü zayıf düzeyde olan bir ilişki belirlenmiştir. Okul düzeyi değişkenine göre yapılan moderatör analizi sonuçları ise ortaokul ve lise düzeyinde matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasında istatistik açıdan anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca üniversite düzeyinde ise yapılan analizler anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik başarısı, Matematiğe ilişkin tutum, Meta-analiz.

Abstract

Meta-analysis; is a method of reaching a general conclusion about the results of the studies by statistically analyzing quantitative data obtained from a large number of independent studies of similar subjects. In this meta-analysis study, it is also aimed to synthesize the quantitative results of the studies on respectively small samples presenting the correlations between mathematics

* Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
E-posta: mesuttabuk@comu.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1547-3073>

achievement and attitudes towards mathematics. The study includes a total of 25 studies which investigated the relation between mathematics achievement and attitudes towards mathematics in Turkish literature which were performed between 2000 and 2017. The total population of these researches is 8292 students which are from different educational levels. As a result of the meta-analysis, statistically significant and positive correlation between mathematics achievement and attitudes towards mathematics was determined as weak according to the random effect model. Moderator analysis based on the education level revealed that the combined effect size for the studies conducted at middle school and high school level was significant, positive and at modest level. In addition, the effect size for the studies conducted at university level was not significant.

Keywords: Mathematics achievement, Attitudes towards mathematics, Meta-analysis.

Giriş

Eğitim sistemlerinin belirledikleri hedef ve amaçlara ne derecede ulaşabildiği o sistemin başarısı olarak kabul edilmektedir. Bu başarıyı ölçmek adına da ortaya çıkan farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamaların en önemlilerinden biri elbette ki “Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)” öncülüğünde gerçekleştirilen ve ilki 2000 yılında olmak üzere üç yılda bir uygulanmakta olan şuan itibari ile en geniş ölçekli eğitim araştırması olarak kabul edilen “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)” çalışmasıdır (MEB, 2015).

Zorunlu eğitim döneminin sonu olarak kabul edilen 15 yaş grubundaki öğrencilere uygulanan PISA değerlendirme programı, öğrencilerin modern topluma başarılı bir uyum sağlayabilmek için gerekli olan yeterlilikleri ne derecede kazandıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda okullarda okutulan en temel derslerdeki başarıları ele alınıp incelenmektedir (OECD, 2016). Bu anlamda uygulamaya dâhil edilen bu üç dersten birisi de matematiktir.

Üç yıllık periyodlarla gerçekleştirilen bu çalışmanın en son tekrarı PISA 2015 uygulamasıdır. Bu araştırmaya 35’i OECD üyesi ülkelerden olmak üzere toplam 72 ülkeden yaklaşık olarak 29 milyon öğrenciyi temsilen 540.000 civarında öğrenci katılmıştır. Bilgisayar tabanlı değerlendirme olarak uygulanan bu çalışma ülkemizde 61 ilde bulunan 187 okulda öğrenim gören 5895 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. PISA 2015 uygulamasına ait sonuçlara göre 35’i OECD üyesi 72 ülke arasında Türkiye matematikte 49. sırada yer almıştır (MEB, 2016).

PISA 2015 uygulamasında elde edilen bu parlak olmayan sonuçların ortaya koyduğu matematik dersindeki düşük başarı önemli sorun olarak görülmüş yapılan bazı araştırmalarda da vurgulanmıştır (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Ayrıca öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğu yapılan farklı çalışmalarda irdelenmiştir (Dursun & Dede, 2004; Savaş, Taş & Duru, 2010).

Ayrıca genel anlamda eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmalarda öğrencilerin ders başarıları ile sahip oldukları duyuşsal özelliklerin yakından ilişkili olduğu (Tan, 2006; Tobias, 1993) ve bazı çalışmalarda duyuşsal özelliklerin matematik eğitiminde çok daha fazla önem verilerek incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (McLeod,1992).

Yine bu konuda diğerk bir bulgu ise PISA 2012 çalışmasında elde edilen sonuçlara dayandırılmaktadır. PISA 2012 uygulamasında Türkiye’de öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarını ortaya koymak amacıyla, PISA 2012 uygulamasında “Türkiye Öğrenci Anketi” kapsamında tanımlanmış değişkenler kullanılarak bir yapısal model geliştirilmiştir. Öğrenci özelliklerine yönelik olarak incelenen faktörlerin yapılandırılması amacıyla 33 farklı değişken arasından 7’si ile istatistik açıdan kabul edilebilir bir veri-modeli elde edilmiştir. Bu modelde yer alan 7 faktörden birisi de “Matematiğe Yönelik Duyuşsal Özellikler” olarak belirlenmiştir (MEB, 2015).

Duyuşsal özellikler ve tutum kavramı

Gerek psikoloji ve gerekse matematik eğitimi alanında duyuşsal alana ait temel kavramların ve tanımların net bir biçimde ortaya konmadığı görülmektedir (Hart, 1989). Bununla beraber Mcleod (1992) duyuşsal alana ait öne çıkan üç kavramın “tutum, inanç ve duygu” olduğunu belirtmektedir. DeBellis ve Goldin (1999) ise dördüncü bir kavramı “değerler” olarak bu üçünün yanına eklemektedir. Matematik eğitiminde duyuşsal boyutla ilgili yapılan çalışmaların çoğunda bu faktörlerin herhangi birinin veya bir kaçının ele alındığı görülmektedir. Bu kavramlardan, üzerinde diğerlerine göre daha uzun süredir çalışılmış olanı, en uzun tarihsel sürece sahip olan ve doğal olarak en öne çıkmış olanının tutum olduğu belirtilmektedir (Ernest, 1989; van der Sandt, 2007).

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde matematiğe ilişkin tutum farklı açılardan ele alınmış olduğu ve değişik sınıf düzeyinde örneklemeler üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Matematiğe ilişkin tutumun cinsiyete göre değişimi (Aksu, 1991), matematiğe ilişkin tutum üzerinde etkin olan faktörler (Tocci, 1991), matematiğe ilişkin kaygı ve tutum arasındaki ilişki (Rounds ve Hendel, 1980) matematik öğretim yöntemleri (Ludlow ve Bell, 1996) bu başlıklardan bir kaçına örnektir. Yapılan çalışmalar matematiğe ilişkin tutumun matematik başarısını etkilediğini göstermektedir (Erktin, 1993). Başka bir ifade ile matematiğe ilişkin pozitif tutum geliştirmek matematik başarısını arttırmak açısından daha da fazla önem kazanmaktadır.

Matematiğe ilişkin tutum

Alanyazında matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutum arasındaki ilişkinin önemine sıkça vurgu yapıldığı görülmektedir (Baykul, 1987; Küçükahmet, 1999). Bununla beraber konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda nicel olarak ortaya koyan çalışmaların sonuçları farklılıklar göstermektedir.

Çalışmaların bir kısmında öğrencilerin matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumları arasında istatistik olarak anlamlı olmayan pozitif (Yetim, 2006; Yetişir, 2007) veya negatif (Çağlar, 2010; Tektaş, 2010) yönlü korelasyon katsayıları ortaya konulmuştur. Bunun yanında pek çok diğerk araştırmada ise pozitif yönlü ve istatistik açıdan anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Araştırmaların bazılarında oldukça yüksek düzeyde ilişki katsayıları ortaya konmaktadır (Kalın, 2010; Kutluca, 2017; Sezgin, 2013). Diğerk bazı çalışmalarda ise oldukça düşük düzeyde kat sayılara ulaşılmıştır (Abalı Öztürk, 2014; Elçi, 2008). Hatta bazı çalışmalarda matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutum arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Hacısalihoglu Karadeniz ve Kaleci, 2015; Saraçoğlu, 2016).

Meta-analiz çalışmalarının önemi

Matematik eğitimi alanında tutum ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda elde edilen bulguların her zaman birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Bu sebeple de genel geçerliğe sahip bir bilgiye ulaşmak zorlaşmaktadır. Bu sonuç insan davranışının karmaşık yapısının belirlenmesinin ve net bir tanımının yapılmasının zor olması ile açıklanmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Ayrıca ortaya konan sınırlı sayıdaki araştırmalardan kesinlik derecesi yüksek sonuçların elde edilmesi mümkün değildir. Bu amaçla, bir konu etrafında oraya konan değişik araştırma sonuçlarının bütünlüştürilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçları derleyebilmek ancak yapılacak meta-analiz çalışmaları ile mümkün olabilmektedir.

Belirli bir başlık üzerinde ortaya konmuş olan nicel çalışmalarda elde edilen sayısal bulgularının istatikselsel işlemler sonucu bütünlüştürülmesi süreci olarak tanımlanan (McMillan ve Schumacher, 2001) meta-analiz, ilgili alana bütüncül bir bakış sağlamakta, yeni model veya kuramlar ortaya konmasına imkân vermektedir (Erkuş, 2009). Belirtilen bu avantajlarına rağmen Türkçe alanyazında, göreceli olarak, yapılan meta-analiz çalışmalarının sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan inceleme sonucu YÖK Tez Merkezinde “meta-analiz” konusu ile ilgili toplamda 98 tez çalışması olduğu görülmektedir. Bu tezlerden 39 tanesi eğitim-öğretim alanında yapılmış çalışmalardır. Meta-analiz eğitim-öğretim alanında 2013 yılından önce sadece 11 tez çalışması yapılmışken sadece 2013 yılında toplam 11 çalışma ortaya konmuştur. 2013 yılından sonra 2017 yılı da dâhil toplam 17 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Eğitim-öğretim alanında ve 2013 yılı ve sonrasında önemli bir artış olsa da toplamda özellikle matematik eğitimi alanında (toplam 7 adet) sınırlı sayıda tez çalışması bulunmaktadır.

Matematik eğitim alanında yapılan çalışmaların kubaşık öğrenme (Tarım, 2003), işbirlikli öğrenme (Özdemirli, 2011), bilgisayar destekli öğretim (Demir, 2013), öğrenci merkezli öğrenme (Topan, 2013) ve alternatif öğretim yöntemleri (Çelik, 2013) gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini ortaya koymaya yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanında lisansüstü tezler dışında olmakla beraber, matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece bir çalışmanın da yapıldığı görülmektedir. Şad, Özer, Kış ve Demir (2015) tarafından ortaya konan bu çalışma toplamda 11 araştırmayı kapsamaktadır. Bu çalışma ile hem daha güncel verilere ulaşılması ve hem de daha fazla sayıda çalışmanın kapsanarak matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasındaki ilişkinin daha geniş bir veri kapsamı ile ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı

Türkçe alanyazın incelendiğinde matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı konularında pek çok çalışmanın ortaya konduğu görülmektedir. Bununla beraber özellikle matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalardan elde edilen sonuçlar farklılıklar göstermektedir. Bu farklı sonuçlar göz önüne alınarak, bu çalışmada matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasındaki ilişkiyi sayısal olarak daha güvenilir bir şekilde ortaya koyan bir etki büyüklüğü elde etmek amacıyla konu ile ilgili toplam 26 çalışma incelenmiştir.

Bu çalışmalarda yer verilen sayısal veriler meta-analiz yoluyla bütünleştirilip matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin korelasyon temelli yapısını daha kesin ve detaylı bir sonuç olarak ortaya koymak amacı ile araştırmada cevaplanmak üzere şu sorular belirlenmiştir:

- 1) Matematiğe ilişkin tutum ile matematik başarısı arasındaki ilişki nedir?
- 2) Matematiğe karşı tutum ile matematik başarısı arasındaki ilişki öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölüm; araştırma modeli, verilere ait toplanma süreci, dâhil edilme ölçütleri, kodlanma aşaması, analiz edilmesi ve yorumlanması gibi başlıkları içermektedir.

Araştırma modeli

Araştırma matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla meta-analiz yönteminin kullanıldığı alanyazın taraması modelinde bir çalışmadır. Glass (1976) tarafından birbirinden bağımsız ortaya konan araştırmaların bütünleştirilmesi ve yorumlanması amacıyla geliştirilmiş olan meta-analiz yöntemi, eğitim bilimleri, sosyal bilimler ve psikoloji gibi alanlarda yapılan araştırmalarda oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Meta-analiz herhangi bir başlık ile ilgili yapılmış ferdi çalışmalardan, belirli ölçütler kullanılarak seçilen örneklere ait nicel bulguların, istatistiksel yöntemlerle bütünleştirilerek etki büyüklükleri olarak adlandırılan ortak bir sayısal değere ulaşılmasını sağlayan bir yöntemdir. Ayrıca bağımsız olarak gerçekleştirilen çalışmalarda çıkabilecek sınırlılıkları gidermeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Cooper, Hedges, & Valentine, 2009). Meta-analiz, kısaca analizlerin analizi olarak isimlendirilebilir. Matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya konan çalışmalardan elde edilen sonuçları bütünleştirip genel bir etki büyüklüğü belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmaya dâhil edilecek araştırmalar, Türkçe alanyazında matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişki ile ilgili ihtiyaç duyulan istatistiksel verilere yer veren yüksek lisans ve doktora olmak üzere lisansüstü tezleri ile bilimsel dergilerde yer alan makale çalışmalarından oluşmaktadır. Çalışmada yer alan araştırmalara TÜBİTAK ULAKBİM Ulusal Akademik Ağı, YÖK Tez Merkezi veri tabanı ve Google Akademik arama motorunda “matematiğe ilişkin tutum” ve “matematik başarı” anahtar kelimeleri ile yapılan taramalar sonucu ulaşılmıştır.

Araştırmaların dâhil edilme ölçütleri

Yukarıda belirtilen bu tarama aşaması sonucunda elde edilen çalışmalar ikinci aşamada meta-analiz işlemi öncesi belirlenen dâhil edilme ölçütleri kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmada aşağıdaki dâhil etme ölçütleri belirlenmiştir.

- 1) Araştırmaların 2000 yılı sonrası ortaya konmuş olması,
- 2) Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması,
- 3) İlkokuldan üniversite düzeyine kadar olan örneklemlemlerle çalışılmış olması,
- 4) Kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olması,
- 5) Araştırmada matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasındaki ilişki ile ilgili katsayı değerinin yer alması,
- 6) Örneklem büyüklüğünün verilmiş olması.
- 7) Analizler için gerekli olan örneklem sayısını ve Pearson korelasyon katsayısı değerlerini içermesi.

Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği

Meta-analiz üzerine yapılan çalışmaların geçerliliği ve güvenilirliği için ilk basamak olarak kapsama alınan araştırmaların güvenilirlik ve geçerlikleri belirlenmiştir. Alanyazında meta-analizde bütünleştirilmiş etki büyüklüğünün geçerliliği ve güvenilirliği için analizde yer verilen çalışmalarının geçerlilik derecesinin ortaya konması ön şart olarak görülmektedir (Petitti, 2000). Bu anlamda meta-analize alınan 26 araştırmanın tamamında veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği şartının sağlandığı belirlenmiştir.

Verilerin kodlanması

Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği için ikinci aşama dâhil edilen bütün çalışmalar için sağlıklı bir kodlama sürecinin gerçekleştirilmiştir. Veri kodlama işleminin önemine binaen kodlanan veriler ayrıca başka iki araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir (Açıkel, 2009). Değerlendirmeler arası güvenilirliğin ortaya konması için kodlamalar incelenmiş, tutarsızlıklar giderilmiş ve tüm çalışmalar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Kodlama işlemi öncesi alanyazındaki çalışmalardan yararlanılarak araştırmanın amacına uygun bir kodlama formu geliştirilmiştir. Geliştirilen kodlama formu (Ek-2) toplam 12 maddeden meydana gelmektedir.

Çalışma örnekleme

Bu taramalar sonucunda matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere meta-analiz sürecine 9 makale, 4 doktora tezi ve 13 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 26 çalışma dâhil edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların listesi Ek-1’de verilmiştir. Tablo 1’de işleme alınan araştırmalar ile ilgili betimleyici istatistikler yer almaktadır.

Bunun yanı sıra analize dahilen edilen bazı çalışmalarda birden fazla veri setine ait korelasyon kat sayıları sunulmuştur. Bu araştırmalardan Çağlar (2010), Kasa (2009) ve Somar (2009) ikişer tane, Tabuk (2009) ise üç veri seti içermektedir. Sonuç olarak meta-analiz işlemine 25 araştırmaya ait 30 veri seti dâhil edilmiştir.

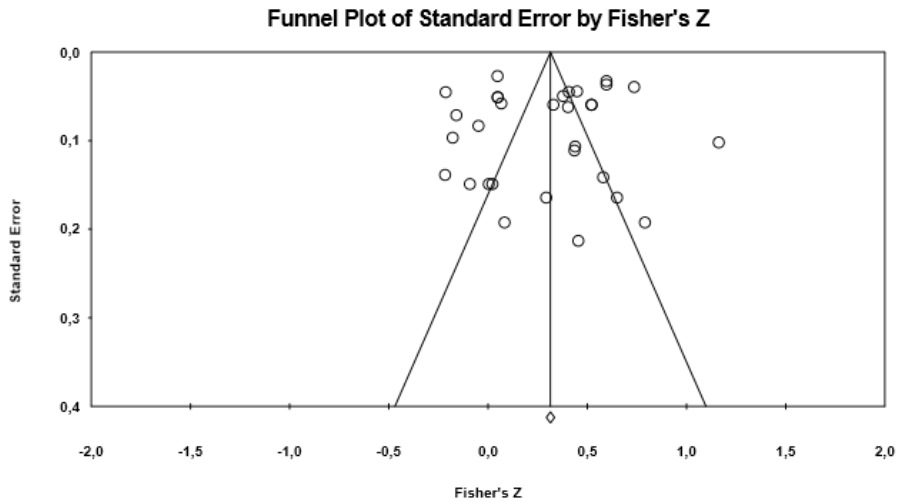
Tablo 1

Dâhil Edilen Araştırmalara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Frekans	Yüzde	
Çalışma	Makale	9	35
	Doktora Tezi	4	15
	Yüksek Lisans Tezi	13	50
Yıllara Göre Dağılım	2005'den önce	2	8
	2006-2010	13	50
	2011-2015	8	30
	2016-2017	3	12
Çalışma Grubu Düzeyi	İlkokul	1	4
	Ortaokul	16	62
	Lise	6	22
	Üniversite	3	12
Araştırma Modeli	Tarama	21	81
	DeneySEL	5	9

Yayın yanlılığının incelenmesi

Meta-analiz sunacağı etki büyüklüğünün güvenilirliğinin ortaya konulması amacı ile üçüncü aşamada araştırmada yayın yanlılığının olup olmadığı araştırılmıştır. Yayın yanlılığını araştırmak amacı alanyazında uygulanabilecek farklı yöntemler bulunmaktadır. Bunların içinde en sık kullanılanının saçılım yani huni grafiği (funnel plot) yönteminin olduğu görülmektedir. Meta-analize alınan araştırmalar ile ilgili ait huni grafiğine Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Çalışma kapsamındaki araştırmaların saçılım grafiği

Şekil 1'e göre, yayınların yanlılığına ilişkin saçılım grafiğinde çalışmaların simetrik dağıldığı gözlemlenmektedir. Bu sonuç araştırmada yayın yanlılığının olmadığına dair bir kanıt olarak kabul edilmiştir.

Alanyazında huni grafiğindeki asimetrinin yayın yanlılığının sebeplerinden sadece bir tanesi olduğu belirtilmektedir. Fakat yapılacak bir değerlendirmenin öznel olması nedeniyle elde edilecek sonuca ihtiyatlı yaklaşılması gerektiği belirtilmektedir (Sterne ve Harbord, 2004; Terrin vd., 2005). Huni grafiği, yayım yanlılığının olmadığına dair bir gösterge kabul edilse de başkaca kanıtlara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Yayın yanlılığının ortaya konması için başvuru olan bir başka yöntem de Egger'in regresyon testidir. Bu regresyon testi huni grafiğine ait asimetriyi "p" anlamlılık değeri yardımı ile göstermektedir (Egger, Smith, Schneider ve Minder, 1997). Bu testte elde edilen değerler ($t=0,30171$; $p=0,38251$) yayın yanlılığının olmadığını göstermiştir. Üçüncü bir kanıt olarak yayın yanlılığı Orwin's Fail-Safe N hesaplaması ile test edilmiştir.

Tablo 2.

Yayın yanlılığına ilişkin "Orwin'in Güvenli N" testi sonuçları

İncelenen çalışmalardaki "Hedge's g"	0,30416
Önemsiz "Hedge's g" için ölçüt	0,01000
Kayıp çalışmalar için ortalama "Hedge's g"	0,00000
FSN	943

Tablo 2'de görüldüğü gibi meta-analiz sonucu elde edilen 0,30416 ortalama etki büyüklüğü 0,01000 düzeyinde kalmaktadır. Bu sonuç sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için 943 çalışmanın gerektiğini ortaya koymaktadır. Oysa bu çalışmalar Türkiye'de bu konuda yapılmış ve dâhil edilme ölçütlerine göre ulaşılabilmiş olanların tümüdür. Bu çalışmalar haricinde 943 çalışmaya daha ulaşılması mümkün değildir. Bu sonuç, yayın yanlılığının olmadığına dair bir diğer göstergedir. Tüm bu göstergeler ışığında, meta-analizde yayın yanlılığının olmadığı kabul edilmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde Glass (1976) tarafından geliştirilen meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü gösteren standart bir ölçü olarak etki büyüklüğü meta-analiz çalışmaları için kullanılan ortak bir geçerliğe sahip "para birimi" olarak kabul edilmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013).

Meta-analizlerde yapılacak işlemler için elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulanabilecek iki model mevcuttur: birincisi sabit etkiler modeli ve ikincisi ise rastgele etkiler modelidir (Kaşarcı, 2013). Meta-analiz kapsamındaki çalışmaların ortak etki büyüklüğü belirlendikten sonra bu etki büyüklüklerinin homojenliği olup olmadığı araştırılır. Elde edilen sonuca göre kullanılacak model belirlenir (Göçmen, 2004). Fonksiyonel olarak benzer araştırmaların yer aldığı ve sadece belli bir popülasyon için etki büyüklüğünün hesaplandığı çalışmalar için sabit etkiler modelinin kullanılması önerilmektedir. Araştırmalar fonksiyonel olarak özdeş değilse

veya etki büyüklüğüyle daha geniş popülasyonlara genelleme yapılması amaçlanıyorsa, rastgele etkiler modelinin tercih edilmesi ön görülmektedir (Karadağ, Bektaş, Çoğaltay ve Yalçın, 2015).

Bu şartların yanında elde edilen etki büyüklüklerinin homojenliği değerlendirildiğinde, meta – analiz işlemlerinde rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen etki büyüklükleri yorumlanırken farklı derecelendirmeler kullanılmaktadır. Korelasyon değerleri ile çalışılan bu tür araştırmalarda, çalışmaların meta analizinde korelasyon katsayıları için Fisher z dönüşümü yapılmakta ve işlemlerin sonunda bu değer tekrar korelasyona dönüştürülmektedir (Borenstein vd., 2013). Korelasyon katsayılarının birleştirilmesinde sıklıkla önerilen Fisher z yönteminde hassas kestirimler yapılmaktadır. Bu nedenle bütün etki büyüklükleri arasındaki farkın sadece örnekleme hatasından değil evrendeki çeşitlilikten kaynaklandığı varsayılarak, etki büyüklüklerinin birleştirilmesinde Fisher z yöntemi kullanılmaktadır (Field, 2001).

Etki büyüklüğü Sınıflandırması meta-analiz yönteminde kullanılan en önemli kavram etki büyüklüğüdür. Bu kavram, meta-analizin temeli olup bir olgunun toplumda bulunma sıklığı olarak açıklanmıştır. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre korelasyona dayanan etki büyüklüğü değerleri şu şekilde yorumlanmaktadır:

$0,00 \leq$ etki değeri büyüklüğü $< 0,10$ çok zayıf düzeyde etki

$0,10 \leq$ etki değeri büyüklüğü $< 0,30$ zayıf düzeyde etki

$0,30 \leq$ etki değeri büyüklüğü $< 0,50$ orta düzeyde etki

$0,50 \leq$ etki değeri büyüklüğü $< 0,80$ yüksek düzeyde etki

$0,80 \leq$ etki değeri büyüklüğü çok yüksek düzeyde etki

Değişken (moderatör) analizi

Araştırmaların etki büyüklükleri arasında heterojenliğin söz konusu olduğunda bunun sebeplerinin incelenmesi için alanyazında alt grup ya da değişkenler (moderatör) analizinin yapılabileceği yer almaktadır (Borenstein vd., 2013). Değişkenler arasındaki farklılığın istatistiki olarak anlamlılığını ortaya koymak için Hedges ve Olkin (1985) tarafından geliştirmiş olan Q istatistiği yöntemi kullanılabilir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda incelendiğinde, öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumları ve matematik başarıları arasındaki ilişkiye ışık tutabilecek değişkenin öğretim kademesi olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu yönde analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde meta-analiz araştırması ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Araştırmaya yönelik betimleyici veriler ve etki analizleri ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Betimleyici verilerin açıklandığı bölümde araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda korelasyon değerlerine ilişkin bilgiler de sunulmuştur. Meta-analiz aşamasında ise araştırma kapsamına alınan çalışmaların her birine ait etki büyüklüğü hesaplanmış, sonrasında ortalama etki büyüklüğü ve homojenlik testi sonuçları rastgele etki büyüklüğü modeline göre verilmiştir.

Çalışmada yer alan araştırmalara ait etki büyüklükleri

Araştırmaya Türkiye’de yapılan matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen toplam 25 çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların 9 tanesi makale, 4 tanesi doktora ve 12 tanesi yüksek lisans tezinden oluşmaktadır. Bu çalışmaların bazıları birden fazla sayıda veri seti içermektedir. Bu sebeple 25 çalışmadan toplamda 30 adet veri seti elde edilmiştir. Çalışmalara ait etki büyüklüğü değerleri tablo 3’te verilmiştir.

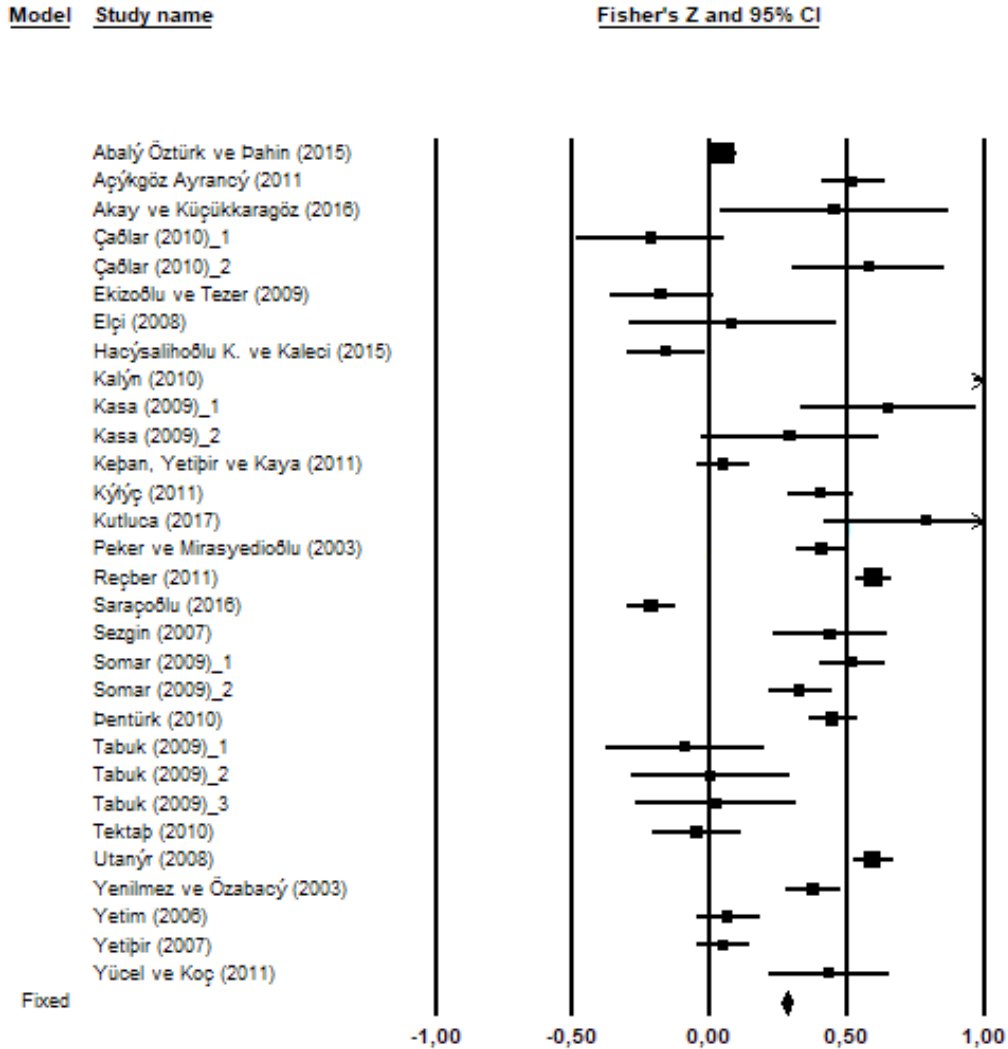
Tablo 3.

Dâhil Edilen Araştırmaların Etki Büyüklükleri İle İlgili İstatistikler

Çalışma (Yazar, Yıl)	Fisher’s Z	Alt Sınır	Üst Sınır	Z - Değeri	p - Değeri
Abalı Öztürk (2014)	0,048	-0,005	0,101	1,771	0,077
Açıköz Ayrancı (2011)	0,523	0,406	0,640	8,782	0,000
Akay ve Küçükkaragöz (2016)	0,445	0,037	0,873	2,134	0,033
Çağlar (2010)_1	-0,216	-0,488	0,055	-1,560	0,119
Çağlar (2010)_2	0,580	0,303	0,858	4,104	0,000
Elçi (2008)	0,083	-0,294	0,460	0,432	0,666
Ekizoğlu ve Tezer (2009)	-0,178	-0,367	0,012	-1,840	0,066
Hacısalihoglu K. ve Kaleci (2015)	-0,159	-0,299	-0,020	-2,236	0,025
Kalın (2010)	1,163	0,963	1,363	11,395	0,000
Kasa (2009)_1	0,650	0,328	0,973	3,957	0,000
Kasa (2009)_2	0,293	-0,029	0,615	1,783	0,075
Keşan, Yetişir ve Kaya (2011)	0,049	-0,051	0,149	0,962	0,336
Kılıç (2011)	0,404	0,282	0,525	6,495	0,000
Kutluca (2017)	0,791	0,414	1,168	4,110	0,000
Peker ve Mirasyedioğlu (2003)	0,407	0,319	0,495	9,048	0,000
Reçber (2011)	0,597	0,533	0,661	18,220	0,000
Saraçoğlu (2016)	-0,213	-0,302	-0,124	-4,709	0,000
Sezgin (2007)	0,439	0,230	0,648	4,120	0,000
Somar (2009)_1	0,520	0,404	0,637	8,754	0,000
Somar (2009)_2	0,329	0,213	0,446	5,542	0,000
Şentürk (2010)	0,449	0,362	0,536	10,108	0,000
Tabuk (2009)_1	-0,091	-0,383	0,201	-0,612	0,540
Tabuk (2009)_2	0,004	-0,288	0,296	0,027	0,979
Tabuk (2009)_3	0,022	-0,270	0,314	0,148	0,883
Tektaş (2010)	-0,048	-0,211	0,115	-0,576	0,564
Utandır (2008)	0,597	0,525	0,669	16,287	0,000
Yenilmez ve Özabacı (2003)	0,378	0,281	0,475	7,608	0,000
Yetim (2006)	0,067	-0,047	0,181	1,156	0,248
Yetişir (2007)	0,049	-0,051	0,149	0,962	0,336
Yücel ve Koç (2011)	0,436	0,218	0,653	3,921	0,000
Sabit Etki	0,281	0,259	0,303	29,452	0,000
Rastsal Etki	0,278	0,167	0,389	4,910	0,000

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen 30 veri setinin 18 tanesinde başarı ile tutum arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı ($p < .05$) olduğu görülmüştür. Kalan 12 çalışmada ise bu ilişki istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır. Bunun yanında veri setine ait çalışmaların 24 tanesinde matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutum arasında pozitif yönde ilişki görülürken kalan 6 tanesinde negatif ilişki gözlemlenmiştir.

Çalışma kapsamında matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen 30 veri setine ait orman grafiği (forest plot), Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Çalışmalara ait orman grafiği

Şekil 2 ve Tablo 3 incelendiğinde, toplam etki büyüklüğüne ait güven aralığı sınırlarının sabit etkiler modelinde 0,259 ve 0,303 arasında ve rastgele etkiler modelinde ise 0,167 ve 0,389 arasında değiştiği yani genel olarak zayıf düzey etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir.

Çalışmaya dâhil edilen 30 veri setinin tamamı için sabit etkiler modeline göre matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkiye ait ortalama etki büyüklüğü değeri “0,281” ve rastgele etkiler modeline göre ise “0,278” olarak bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü değerlerinin Cohen, Manion ve Morrison (2007)’nin yaptığı derecelendirmeye göre pozitif yönde zayıf düzeyde etki büyüklüğüne karşılık geldiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 4.

Rastgele Etkiler Modeline Göre Çalışmaların Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

Ortalama Etki Büyüklüğü Değeri (ES)	n	Standart Hata (SE)	Z	p	Etki Büyüklüğü için %95	
					Alt Sınır	Üst Sınır
0,278	30	0,057	4,910	0,000	0,167	0,389

Yapılan analiz sonuçları ortalama etki büyüklüğü değerinin 0,278 standart hata değerinin ise 0,057 olduğunu göstermektedir. %95 güven aralığında etki büyüklüğüne ait üst sınırı 0,389 ve alt sınır ise 0,167 olarak bulunmuştur. İstatistiki anlamlılık açısından $Z=4,910$ ve $p=0,000$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

Ortalama 0.278 olarak bulunan etki büyüklüğü değeri, Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre zayıf düzeyde bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, mevcut olan heterojenliğin düzeyini belirleyen Q istatistiğinin tamamlayıcısı olan I^2 değeri ise yaklaşık olarak %96 olarak hesaplanmıştır. I^2 'nin analizinde bu değer %25.00 civarında olması düşük, % 50 civarında olması orta ve %75'ten fazla olması ise yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009). Bu derecelendirmeye göre etki büyüklükleri dağılımında yüksek düzeyde heterojenlik söz konusudur.

Bu sonuç etki büyüklüğü değerlerini belirleyen başka faktörlerin var olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Borenstein vd. (2013), araştırmaların etki büyüklükleri arasındaki heterojenliğini belirleyen sebeplerin ortaya konabilmesi için alt grup (moderatör) analizinin yapılabileceğini vurgulamaktadır. Bu amaçla alanyazın incelemesi sonucu matematik başarısı ve matematiğe yönelik tutum arasındaki ilişkiye yönelik moderatör değişken olarak öğretim kademesinin seçilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Değişken (moderatör) analizi ile ilgili bulgular

Meta-analiz çalışmasına dâhil edilen araştırmaların sayısı uygulandığı örneklemin öğretim düzeyine göre ele alındığında her kademedeki yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmektedir. İlkokul düzeyinde yeterli sayıda çalışma mevcut bulunmadığı için öğretim düzeyi olarak ortaokul,

lise ve üniversite düzeyleri moderatör değişken olarak alınmıştır. İlkokul seviyesinde yer alan Kasa (2009)'a ait çalışma analiz dışında bırakılmıştır. Bu araştırma dışındaki 24 çalışmaya ait 28 veri seti ait oldukları öğretim kademelerine göre yapılacak analize dâhil edilmiştir. Ortaya konan karşılaştırma sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Değişken (moderatör) analizi sonuçları

Moderatör (Öğretim Kademesi)	Araştırma Sayısı	Etki Büyükliği	% 95 Güven Aralıkları		Z	p	Q	df(Q)	p
			Alt Limit	Üst Limit					
Ortaokul	19	0,246	0,101	0,382	3,274	0,001			
Lise	6	0,400	0,336	0,461	11,142	0,000			
Üniversite	3	-0,098	-0,198	0,004	-1,880	0,060			
Gruplar arası							65,435	2	0,000
Toplam	28	0,239	0,186	0,291	8,541	0,000			

Rastgele etkiler modeline göre ortaokul, lise ve üniversite olmak üzere üç kategoride değerlendirilen araştırmalar için yapılan değişken (moderatör) analizinde araştırmaların gerçekleştirildiği öğretim kademelerine göre aralarındaki etki düzeyi farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Q_{GruplarArası}=65,435$, $ss=2$, $p=.000$).

Bu kapsamda lise kademesinde gerçekleştirilen araştırmalara ($k=6$) ait elde edilen ortalama etki büyüklüğü değeri ($r=0,400$), ortaokul kademesinde gerçekleştirilen araştırmalardan ($k=19$) elde edilen ortalama etki büyüklüğü değerinden ($r=0,246$) istatistik olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Benzer şekilde lise ve ortaokul öğretim kademelerindeki araştırmaların ortalama etki büyüklüğü de istatistik olarak diğerlerinden farklı olarak negatif yönlü elde edilmiş olan üniversite ($k=3$) kademesine ait ortalama etki büyüklüğünden $r=-0,098$ yüksektirler.

Analiz sonuçlarına göre ortaokul ($Z=3.274$, $p<.05$) ve lise ($Z=11.142$, $p<.05$) kademesinde yapılan çalışmalar için matematik başarısı ile matematiğe ilişkin tutum arasında istatistik olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde etki büyüklüğüne sahip bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Fakat üniversite kademesinde yapılan araştırmalarda ($k=3$), farklı bir sonuç olarak, istatistik açıdan anlamlı olmayan, negatif yönde ve çok zayıf düzeyde etki büyüklüğüne sahip bir ilişki olduğu bulunmuştur ($Z=-1.880$, $p>.05$).

Sonuç olarak matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasında karşılıklı pozitif bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin ortaokul öğrencilerinden daha çok lise öğrencilerini etkilediği görülmektedir. Ayrıca bu etkinin üniversite öğrencilerinde ortaokul ve lise öğrencilerine kıyasla negatif yönlü, çok zayıf düzeyde olduğu ve istatistik olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumu ve matematik başarısı arasındaki ilişki ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarını meta-analiz yoluyla sentezleyip iki kavram arasındaki

ilişkinin korelasyon temelli yapısını kapsamlı şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada belirlenen araştırmada sorularına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çalışmada meta-analiz işleminde matematiğe ilişkin tutumlar ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen ve dâhil edilme ölçütlerini sağlayan 25 çalışmada yer alan 30 veri seti (n=8292) kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda etki büyüklükleri dağılımının heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiş olup ($Q=677,566$; $p=.00$; $I^2= %95,720$) meta-analiz için Rastgele Etkiler Modeli'nin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bu modele göre yapılan meta-analiz çalışması sonucunda elde edilen bulgulardan ilki, matematiğe ilişkin tutumları ile matematik başarıları arasında istatistik olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde ortalama etki büyüklüğüne ($r=0,278$) sahip bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Ayrıca yapılan değişken (moderatör) analizinde araştırmaların gerçekleştirildiği öğretim kademelerine (ortaokul, lise ve üniversite) göre etki düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($Q_{GruplarArası}=65,435$, $ss=2$, $p=0,000$).

Matematiğe ilişkin tutum ile matematik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan diğer meta-analiz konulu çalışmalara yönelik incelemede Türkçe ve İngilizce alanyazında sadece birer çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan ilki olan Ma ve Kishor (1997) tarafından ortaya konan çalışma farklı sınıf düzeylerinde yapılmış toplam 113 araştırmayı ve bu araştırmalarda yer alan 82 941 kişilik bir örnekleme kapsamaktadır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar 1966 ve 1993 yılları arasında yapılmış araştırmalardır.

Bu çalışma sonucu, toplamda 59 925 kişilik bir örneklem büyüklüğüne sahip 107 araştırma üzerindeki meta-analiz işlemi sonrası matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarı arasında istatistik açıdan anlamlı fakat güçlü olmayan bir ilişki ($ES=0,12$) olduğu görülmüştür. Ma ve Kishor (1997) tarafından yapılan söz konusu çalışmanın sonuçları ($ES=0,12$) bu çalışmada elde edilen ($ES=0,286$) sonuçlarla örtüşmektedir.

Diğer taraftan tutum ve başarı arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörlere ilişkin yapılan değişken (moderatör) analizinde değişken olarak alınan sınıf düzeyi ele alınmıştır. Analiz ile ilgili sonuçlar Ma ve Kishor (1997) tarafından yapılan çalışmadaki sonuçlarla örtüşmemektedir. Söz konusu çalışmada sınıf düzeyinin tutum ve başarı arasındaki ilişki üzerinde etkisi gözlenmezken bu çalışmada etkisinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun olası sebeplerinden biri ilkökul düzeyinde çalışılmış araştırma olmaması ve bir diğer sebep ise çalışmaların düzeylere göre dağılımının eşit olmaması olarak ileri sürülebilir.

Türkçe alanyazında Şad, Özer, Kış ve Demir (2015) tarafından yapılan çalışmada ise elde edilen sonuçlar da çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu çalışmada da matematiğe ilişkin tutum ile matematik başarı arasında anlamlı fakat zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu çalışmada başarı ve tutum arasındaki ilişki ile ilgili elde edilen etki büyüklüğü ($ES=0,256$) bu çalışmada elde edilen etki büyüklüğüne ($ES=0,286$) oldukça yakın bir değerdir. Değişken

(moderatör) analizi sonuçları ise çalışmamızdan farklı çıkmıştır. Bu çalışmada da sınıf düzeyinin tutum ve başarı arasındaki ilişki üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Matematik dersindeki başarı ve matematiğe ilişkin tutum başlıklarını inceleyen çalışma sayısının toplamda matematik eğitimi alanında oldukça kabarık sayılarda olduğu görülmektedir. Fakat matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi sayısal olarak ortaya koyan araştırma sayısı 25 ile sınırlı kalmıştır. Bu konuda yapılacak yeni çalışmalarda bu sayının artırılması altı çizilebilecek bir noktadır. Bu anlamda matematik eğitimi alanında yapılacak özellikle de başarı ve tutum kavramlarını beraber ele alan çalışmalarda incelenen pek çok değişken olduğu gözlemlenmektedir. Bu değişkenlerinin etkisinin yanı sıra matematiğe yönelik tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin de incelenmesi, devamında ilişkiye ait sayısal verilerin de sunulması önerilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkökul düzeyinde sadece bir çalışmanın ve üniversite düzeyinde ise üç çalışmanın olduğu görülmektedir. Özellikle bu iki düzeyde daha fazla çalışmanın yapılması gelecek çalışmalar için önerilmektedir.

Çalışma sonucunda matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin derecesi ve çalışmalarda yer alan örneklemin öğretim düzeylerine göre farklılaşması ortaya konmuştur. Öğretim düzeyi dışında kalan cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, sosyoekonomik durum gibi farklı değişkenler kullanılarak yapılacak çalışmaların da ele alınması önerilebilir. Ayrıca matematik başarısının duyuşsal alanın diğer değişkenleri olan kaygı, inanç ve özgüven ile olan ilişkilerinin de incelenmesi bu konuda yararlı veriler sunacaktır. Daha objektif sonuçların elde edilebilmesi için benzer çalışmalar uluslararası ve ulusal çalışmaların dâhil edilmesi ile daha kapsamlı olarak yapılabilir. Yine konu ile ilgili üretilecek yeni çalışmaların daha sonrasında yapılacak meta-analizlerinin daha sağlıklı bir şekilde ortaya konabilmesi için gerekli istatistiklerin raporlanması konusunda araştırmacıların daha titiz davranmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Abalı Öztürk, Y. (2014). *Beşinci sınıf matematik dersinde uygulanan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlik algısı ve tutum üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Açıkel, C. (2009). Meta analiz ve kanıta dayalı tıptaki yeri. *Klinik Psikofarmoloji Bülteni*, 19(2), 164-172.
- Aksu, M. (1991). A longitudinal study on attitudes toward mathematics by department and sex at the university level. *School Science and Mathematics*, 91 (5), 185-192.
- Baykul, Y. (1987). Matematik ve fen eğitimi yönünden okullarımızdaki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 154-168.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein H. (2013). *Meta-Analize girişi*. (Çev. Serkan Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research method in education* (6th edition). NY: Taylor & Francis e-Library.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and metaanalysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- Çağlar, G. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın matematik öğretimine (ilköğretim 7. sınıflarda) etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi İstanbul.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- DeBellis, V., & Goldin, G. A. (1999). Aspects of affect: Mathematical intimacy, mathematical integrity. In O. Zaslavsky (Ed). *Proceedings of the 23rd conference of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 2, pp. 249–256). Haifa, Israel: PME.
- Demir, S. (2013). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin (BD1MÖ) akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315(7109), 629.
- Elçi, A. N. (2008). *Öğrenme stillerine uygun olarak seçilen öğrenme yöntemlerinin öğrencinin başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erktin, E. (1993). The Relationship between math anxiety attitude toward mathematics and classroom environment. *14. International Conference of Stress and Anxiety Research Society (STAR)*, Cairo, Egypt, April 5-7 1993.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.
- Field, A. P. (2001). Meta-analysis of correlation coefficients: A Monte Carlo comparison of fixed and random effects methods. *Psychological Methods*, 6, 161-180.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *American Educational Research Association*, 5(10), 3-8.

- Göçmen, G. (2004). Meta analizin genel bir değerlendirmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 186–192.
- Hacısalihioğlu Karadeniz, M. Ve Kelleci, D. (2015) Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının başarıya etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (02), 21-38.
- Hart, L. (1989). Describing the affective domain: Saying what we mean, In Mc L., Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving*. (pp. 37-45). New York: Springer Verlag.
- Hedges, L.V., & Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. United Kingdom: Academic Press.
- Kalın, (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik tutumları, özyeterlikleri, kaygıları ve dersteki başarılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E., Bektaş, F., Çoğaltay, N., & Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: a meta-analysis study. *Asia Pasific Education Review*, 16(1), 79-93.
- Kasa, B. (2009). *Yazma etkinliklerinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaşarcı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutluca, T. (2017). İkinci dereceden fonksiyonlar konusuna ilişkin 10.sınıf öğrencilerinin başarı, özdeğerlendirme ve tutumlar arasındaki ilişki. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7 (1/1), 76-88.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ludlow, L. H. & Bell, K.N. (1996). Psychometric characteristics of the attitudes toward mathematics and its teaching scale. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 864-880.
- Ma, X. & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude towards mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26-47.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (575–596). New York: McMillan.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. 5th ed. New York: Longman.
- MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic and financial literacy*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- Özdemirli, G. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarı ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 157-166.
- Petitti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis, and cost-effectiveness analysis* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Rounds, J. B. ve Hendel, D. (1980). Mathematics anxiety and attitudes toward mathematics. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13 (2), 83-89.

- Saraçoğlu, F. (2016) *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumlarının incelemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113 – 132.
- Sezgin, M. (2013). *Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının akademik özyeterlik algıları ve algıladıkları öğretmen davranışları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Somar, A. (2009). *Ortaöğretimde matematik öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ve tutumu üzerine etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sterne, J. A. C., & Harbord, R. M. (2004). Funnel plots in meta-analysis. *The Stata Journal*, 4(2), 127-141.
- Şad, A. N., Özer, N., Kış, A., & Demir, M. (2015). Meta-analysis of the Relationship between Turkish Students' Attitudes towards Mathematics and Mathematics Achievement. *ECER 2015, Budapeşt – European Conference on Research in Education, 2015*.
- Tabuk, M. (2009). *Proje tabanlı öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tarım, K. (2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta-analiz çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Tektaş, M. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik tutumları ve bireysel farklılıklarının incelenmesi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(19), 241-250.
- Terrin, N., Schmid, C. H., & Lau, J. (2005). In an empirical evaluation of the funnel plot, researchers could not visually identify publication bias. *Journal of Clinical Epidemiology*, 58(9), 894-901.
- Tobias, S. (1993). *Overcoming math anxiety*. New York: W. W. Norton & Company.
- Tocci, C. M. (1991). Achievement, parental, support, and gender differences in attitudes toward mathematics. *Journal of Educational Reserch*, 84 (5), 280-286.
- Topan, B. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). A research methodology to conduct effective research syntheses: *Meta-analysis*. *Education and Science*, 39(174), 1-32.
- van der Sandt, S. (2007). Research framework on mathematics teacher behavior: Koehler and Grouws' framework revisited. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 343-350.
- Yetişir, Ş. (2007). *8. sınıf matematik öğretiminde öğrencilerin işitsel, görsel ve kinestetik düzeylerinin belirlenmesi ve matematik öğretimindeki önemi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ek I. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

- Abalı Öztürk, Y. (2014). *Beşinci sınıf matematik dersinde uygulanan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlik algısı ve tutum üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Açıkgöz Ayrancı, S. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileriyle matematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çağlar, G. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın matematik öğretimine (İlköğretim 7. Sınıflarda) Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi İstanbul.
- Ekizoğlu, N. ve Tezer, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1), 43-57.
- Elçi, A. N. (2008). *Öğrenme stillerine uygun olarak seçilen öğrenme yöntemlerinin öğrencinin başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hacısalihioğlu Karadeniz, M. ve Kelleci, D. (2015) Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının başarıya etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (02), 21-38.
- Kalın, (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik tutumları, özyeterlikleri, kaygıları ve derste başarılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasa, B. (2009). *Yazma etkinliklerinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Keşan, C., Yetişir, Ş. ve Kaya, D. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin görsel, işitsel ve kinestetik durumlarının belirlenmesi ve matematiğe yönelik tutumların başarıya etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2660-2674.
- Kılıç, A. S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları, güdülenmeleri ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutluca, T. (2017). İkinci Dereceden Fonksiyonlar Konusuna İlişkin 10.sınıf Öğrencilerinin Başarı, Özdeğerlendirme ve Tutumlar Arasındaki İlişki. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7 (1/1), 76-88.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 157-166.
- Reçber, Ş. (2011). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algısı, matematik kaygısı, matematik dersine karşı tutum ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve okul türüne göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Saraçoğlu, F. (2016) *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Sezgin, M. (2007). *Öğrencilerin matematik başarısına etki eden faktörler (10. sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Sezgin, M. (2013). *Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının akademik özyeterlik algıları ve algıladıkları öğretmen davranışları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Somar, A. (2009). *Ortaöğretimde matematik öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ve tutumu üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Tabuk, M. (2009). *Proje tabanlı öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tektaş, M. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik tutumları ve bireysel farklılıklarının incelenmesi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(19), 241-250.
- Utandır, S.(2008). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersindeki akademik başarı ve derse yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132–146.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yetişir, Ş. (2007). *8. sınıf matematik öğretiminde öğrencilerin işitsel, görsel ve kinestetik düzeylerinin belirlenmesi ve matematik öğretimindeki önem üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.

Ek 2. Kodlama Formu

1. Çalışma sıra numarası:
2. Çalışma başlığı:
3. Çalışmanın yazar(ları):
4. Çalışmanın yayım yılı:
5. Çalışmanın yayın türü:
6. Çalışma modeli:
8. Çalışmada kullanılan ölçeğin kaynağı:
() Araştırmacı () Başkası:
9. Çalışmanın gerçekleştirildiği öğrenim düzeyi:
() İlkokul () Ortaokul () Lise () Yükseköğretim
10. Çalışmanın kapsadığı örneklem sayısı:
11. Örneklem büyüklüğü:
12. Çalışmanın etki büyüklüğü:

Okul Öncesi Eğitim Döneminde Öğrencilere Kazandırılacak Coğrafi Kazanımlar ve Değerlendirilmesi*

The Evaluation and Gaining Geographical Learning Outcome to Students at Pre-School Education Term

Mehmet ÜNLÜ**
Yunus ÇAVAK***

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi dönemde öğrencilere kazandırılacak coğrafi kazanımlar ve bu kazanımların değerlendirilmesidir. Araştırma konusu 2016-2017 eğitim öğretim dönemi ile sınırlanmıştır. Araştırmaya konu olan öğrenciler 36-72 ay grubundaki çocuklardan oluşmaktadır. Balıkesir İlinde Altıeylül ve Karesi ilçelerinde 19 farklı okulda görev yapan toplam 101 okul öncesi öğretmenini araştırma konusu ile ilgili yapılan anket çalışmasına katılmışlardır. Araştırma konusu için literatür araştırması yapılmıştır. Bu kapsamda daha önce yapılmış olan tezler, bilimsel dergilerde yayımlanmış olan makaleler, kitaplar, araştırma konusu ile ilgili yapılmış çeşitli seminer ve sempozyumlara ait bildirgelerden oluşan yazılı metinler incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma probleminde belirtilen sorularla ilgili anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17 programına girildikten sonra analiz çalışması yapılmış, elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Elde edilen bulgularda bölge ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların en uygun gördüğü kavram okyanustur. Okyanuslardaki yaşam alanının çeşitliliği her zaman çocukların ilgisini çektiği düşünülmektedir. Beşeri coğrafya öğrenme alanı içinde katılımcıların en fazla tercih ettikleri kavram çevre kirliliği

* Bu çalışma “Okul öncesi eğitim döneminde öğrencilere kazandırılacak coğrafi kazanımlar ve değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Coğrafya Anabilim Dalı,
E-posta: munlu@marmara.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8023-2976>

*** Uzm. Coğrafya Öğretmeni, E-posta: cogrfayaci_yunus@hotmail.com,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3355-6860>

iken en az tercih edilen ise nüfus kavramıdır. Nüfusun çevre kirliliğine göre daha bilimsel bir kavram olması bunun temel nedeni olabilir. Bu konuya ilişkin ileri araştırmalar yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, okul öncesi eğitimi, coğrafi kazanım

Abstract

The purpose of our study is to evaluate the geographic skills and concepts that students develop in pre school. The scope of the study is limited to the data collected in the 2016-2017 academic year. The study subjects consisted of children in the 36-72 month group. A total of 101 pre-school teachers working in 19 schools in the provinces of Altıeylül and Karesi in Balıkesir participated in the survey study on the research topic. A literature search was conducted for the research topic. In this scope, written essays composed of these previously done, articles published in scientific journals, books, reports about various seminars and symposiums related to research topic were examined. Questionnaire studies were conducted on the questions indicated in the research problem. After the obtained data were entered into the SPSS 17 program, analysis work was carried out and the findings were presented in tables. In the findings, when the answers given about the region are examined, it is the ocean that the participants consider the most appropriate. The diversity of the habitat in the oceans is always thought to attract children's attention. The most preferred concept among participants in the area of human geography learning is environmental pollution while the least preferred is the concept of population. This may be the main reason why the population is more scientific than environmental pollution. Further research on this subject can be carried out.

Keywords: Preschool, preschool education, geographical learning outcome

Giriş

Günümüzde eğitim sistemleri, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler sonucunda toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücüne ulaşmada hızla yenilenmektedir. Eğitim programları da bu doğrultuda sürekli değişmekte ve şekillenmektedir. Temel eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim dönemi bu açıdan hayati önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılacak deneyimler daha sonraki yaşam deneyimlerinin temelini oluşturacaktır. Çünkü yaşamın ilk yıllarında kazanılan deneyimler, bireylerin gelecek dönemlerdeki yaşantılarını olumlu veya olumsuz şekilde muhakkak etkileyecektir. Çocuklar dünyaya karşı içten gelen bir merak duyar ve çevrelerinde olup bitenleri öğrenmek isterler. Bu merak duygusu onların doğuştan getirdiği bir özelliktir. Çocukların doğuştan getirdikleri bu merak duygusundan dolayı birçok düşünür onları doğuştan coğrafyacı olarak kabul eder (Miller ve Gildea, 1987). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi ile ilgili kazanımların yeterli olması çocukların diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Çocukların doğuştan getirdiği merak duygusu ve sürekli sorular sorarak yaşadığı çevre ile ilgili öğrenme çabası coğrafyaya olan ilgilerini artırmaktadır. Okul öncesi dönemdeki coğrafya eğitimi çocukların en başta "yer kavramını" anlamalarına yardımcı olur. Çünkü çocuk yaşadığı

yerin neresi olduğunu, yaşadığı yerlerde neler olduğunu fark etmeye başlayacaktır. Ayrıca yeni yerler gördüğü zaman yaşadığı yer ile kıyaslama bile yapabilecektir. Zaman içerisinde dünya, yeryüzü şekilleri, sosyal çevre, çevrenin kendisi gibi birçok şeyle ilgili kendine özgü bir anlayış geliştirebilecektir (Matthews, 1992; Matthews ve Limb, 1999).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar en başta çekirdek ailesi olmak üzere insanların birbirine nasıl bağlı olduğunu anlamaya çalışacaktır. Daha sonra edindiği deneyimler ile önce yaşadığı şehir sonra ülkesi ve dünya genelindeki insanlar ve çevrelerinin çeşitliliği hakkında bilgi sahibi olacaktır. Araştırma konusu ile ilgili cevapları aranacak sorular aşağıda verilmiştir.

1. Okul öncesi eğitim programında coğrafya ile ilgili kazanımlar yeterli düzeyde midir?
2. Okul öncesi dönemde öğrencilere coğrafya ile ilgili hangi kavramlar kazandırılabilir?
3. Okul öncesi dönemde öğrencilere harita kullanma becerisinin geliştirilmesinde hangi uygulamalar yaptırılabilir?
4. Okul öncesi eğitim döneminde öğrencilere çevre duyarlılığının kazandırılmasında hangi etkinlikler yaptırılabilir?

Alan yazın

İnsanın yeryüzüne ayak basmasıyla beraber bu mekâna ait olgu ve olaylara da ilgisi başlamıştır. Bu durum coğrafi düşüncenin ortaya çıkışını oluşturur. Çünkü insanların yaşadıkları doğal çevrede, barınma, yeme, içme ve güvenlik gibi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik faaliyetleri yapmışlardır. Böylece doğa ve insan etkileşimiyle beraber coğrafya bilimi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Zaman içerisinde avlanma, kıtlık, salgın hastalıklar, avlanma ve doğal afetler gibi nedenlerden dolayı göç etmeye başlamışlardır. Yeni yerleşmeye başladıkları alanlarda değişik yaşam biçimleri geliştirmiş ve coğrafi düşünce tarzı böylelikle insanların yeni gördükleri yerleri tasvir etmeye başlamıştır. Yeryüzünde ilk uygarlık alanları olan Eski Mısır ve Mezopotamya bölgelerinde coğrafyanın ilk temelleri atılmıştır. Günümüzde ise modern coğrafya bilimi felsefi temeller içinde geliştirdiği yöntem, teknik, kapsam ve ilkeleri oluşturmuştur. Dönemler içinde farklı paradigmalardan etkilenmiş dijital coğrafyaya kadar ilerlemiştir (Yavan, 2005, Özgen, 2010). Ünlü'ye (2001, s.31) göre, "Coğrafya yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olayları tanımlayan, bu olayların insan ve çevre ilişkisini kuran ve bu olayların dünya üzerindeki dağılımını sebep sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bilim dalıdır."

Okul öncesinin esas amacı; çocuğun ilkokula başlamadan önce, sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel açıdan bir bütün olarak gelişmesi ve bunun için uygun ortamlarda bilimsel ve sağlıklı bir eğitim verilmesidir (Başal, 2005, s.16). Okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli olması, öğrenme sürecinde öğretmenlerin plan yapmalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve sorgulama becerileri kazanmalarına yardımcı olmalarını gerektirir. (MEB, 2013;s.14). Oyun ağırlıklı esnek bir yapıya sahiptir. Eğitim programı çocuğun ailesi ve çevresinin bulunduğu şartlara göre uyarlanabilir (Gürkan, 2007, s.43). Okul öncesi eğitim programı oyun temellidir. Oyunun küçük çocukların öğrenme yaşantısına çok büyük katkıları vardır. Oyun çocuklar için

en kolay, en doğal ve en etkili öğrenme aracıdır (Tuğrul, 2007, s.59). Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır. Yaratıcılık eğitim programının temel özelliği olarak benimsenmiştir (Gürkan, 2007, s.43). Eğitim programında yer alan öğrenme alanları etkinlikler günlük hayatta geçerliliği olan konulardır. Toplumun ve çocuğun ihtiyaçlarına cevap verip çocukların yeteneklerini ortaya çıkaran özelliklere sahiptir (Zembar, 2007, s.32).

Okul öncesi dönem çocuğun kişiliğinin şekillendiği ve temellerinin atıldığı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuğa verilecek eğitim gelişme seviyesine uygun, bireysel farklılıkları dikkate alan çocukta kendine güven ve paylaşma duygusunu geliştiren sosyal ve potansiyel yeteneklerini ortaya çıkaran bir eğitimidir (Ünlü, 2013, 89). “Çocuğun doğumdan, ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim sürecidir” (Oktay, 2007, s.11). Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı 0-6 yaş grubunu kapsayan ve çocukların ileriki yaşamlarında büyük önemi olan temel eğitim dönemidir. Erken çocukluk çağı olarak da bilinen bu dönemde çocukların, bilişsel, duyuşsal, dilsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve zihinsel gelişmelerinin büyük ölçüde şekillendiği dönem okul öncesi çağıdır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000, s.15).

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan okul öncesi eğitimi programı, 2013 yılından beri kullanılmaktadır. 36-72 aylık dönemdeki çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor ve özbakım becerileri alanlarında göstermeleri gereken gelişim özelliklerini açıklamaktadır. Çocukların gelişim özellikleri ile beraber farklı öğrenme alanlarına yönelik yapmaları gereken kazanımları da belirtmektedir. Okul öncesi eğitim programında coğrafya ile ilgili kazanımlar ya doğrudan verilmekte ya da dolaylı olarak değinilmektedir. Dünya, mevsimler, gece-gündüz, aylar, yıllar, gün, iklim elemanları, harita, yönler, denizler, okyanuslar, akarsular, kıtalar vb. gibi coğrafya ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Ancak bu kazanımlar daha çok “fen ve doğa etkinlikleri” başlığı altında öğretilmektedir.

Catling (2004), okul öncesi dönemde eğitim programlarında coğrafya ile ilgili konuların yer almasının katkılarını şöyle açıklamıştır:

- Bu dönemdeki çocuklar nerede yaşadığını yaşadığının farkına varırlar. Yaşadığı yerde bulunan şeylerin farkına vararak yer-yön kavramlarını öğrenirler.
- Çocuklar birçok coğrafi durum hakkında farkındalık veya anlayış geliştirebilir. Yaşadığı dünya, iklim özellikleri, bitki örtüsü, nüfus ve yerleşme özellikleri, çevre sorunları veya kendi sosyal çevresi olabilir.
- Yeni kavramlar geliştirir. Yaşadığı yerdeki fiziki veya beşeri çevreyi şekillendiren süreçler kavram geliştirmelerinde etkili olur.
- Yaşadığı yerler ile ilgili olumlu tutumlar ve değerler geliştirir. Bunun için yaşadığı yer ile ilgili algılar geliştirip bu yerlerin kendisi için önemini kavramasına yardımcı olur.
- Çevresindeki gerek fiziki ve gerekse de beşeri nedenlerden kaynaklanan değişikliklerin neler olduğunu, oluş nedenlerini ve etkilerini anlamasını sağlar.

- Bulunduğu yerden başlayarak dünyanın tamamını tanımaya başlamak için haritalar hakkında fikir sahibi olur.
- Çevre bilinci geliştirerek gerek yaşadığı yeri ve gerekse de yeryüzünün tamamını nasıl koruyabileceğine dair anlayış kazanır.
- Kendi yaşadığı yer ile diğer bölgelerde yaşayan insanlar arasında nasıl bir ilişki olabileceği hakkında bilgi sahibi olur.

Okul öncesi dönemde coğrafya ile ilgili öğretim programında yer alan etkinlikler, farklı bilim alanları ile karşımıza çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda coğrafya ile ilgili temel becerilere ait sınıflandırmalar şöyle yapılmıştır:

1. Konum: İzbirak'a (1986) göre; "Dar anlamı ile yeryüzünde bir yerin enlemler ve boylamları yardımıyla bulunan yeri" konum olarak açıklanır. Konum ayrıca coğrafi konum olarak da ifade edilir. Okul öncesi dönemde konum farkındalığı öncelikle bedeninin hareket yönüne göre belirlenir. Çünkü çocuklar buldukları yerin konumunu ve yönleri algılamasını bedeninin hareketine göre belirlemektedir (Öztürk, Giren, Yıldırım ve Şimşek, 2015, s.257). Çocukların ailesi, öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkileri ve diğer nesnelere olan temasları ile konum kavramını geliştirebilirler. Zamanla buldukları şehrin mahallenin, caddenin, sokağın yerini öğrenir (Tuğrul, ve Güler, 2007, s.31). Bulduğu yer ile başka yerler arasında karşılaştırmalar bile yapmaya başlar. Çocuklar vücudunun şekillerini, vücudunun oluşturan organların bulunduğu yerleri ve birbirlerine göre olan yerini öğrenirken farkında olmadan konum kavramını da öğrenmeye başlarlar.

2. Yer: Okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminde çalışılan konulardan birisi de "yer"dir. "Orası nasıl bir yer? "Orası neresi?" gibi soruların cevabı yer temasının öğrenilmesi ile olur (Tuğrul ve Güler, 2007, s.31). Yerler, yeryüzünde birbirinden farklı sabit ve göreceli konuma sahiptir. Yerlere ait özelliklerin bilinmesi küresel, bölgesel ve lokal ilişkilerde karşılıklı ortak tutumları anlamada önemli yere sahiptir (Artvinli ve Kaya, 2010, s.102). Çocuklara mekân ve yer kavramını kazandırmada önemlidir.

3. Zaman: Zaman çocuklukta oluşan bir kavramdır. Yetişkin bir insanın zaman kavramı yavaş yavaş, birbirini izleyen bir sıra ile ve bir süreç içerisinde meydana gelir (Banks ve Banks, 1999). Kavramlar somut ve soyut olmak üzere iki kısımda sınıflandırılabilir. Zaman kavramı soyut özelliğe sahiptir. Okul öncesi dönemde çocukların zaman kavramını öğrenmeleri diğerlerine göre daha zor olmaktadır (Kol, 2010, s.894).

4. Bölgeler: Yeryüzüne baktığımızda doğal unsurlar ile beşeri unsurlar o kadar iç içe girmiştir ki araştırmacıların bu unsurları sınıflandırmasını zorunlu kılmıştır. Bu durum bölge kavramının incelenmesini zorunlu kılmıştır (Koç ve Aksoy, 2012, s.321). Okul öncesi dönemde çocuklara Türkiye'nin idari bölgeler ile ilgili bir yap – boz harita örneği çalışması yaptırılarak coğrafi bölge kavramı kazandırılabilir. Harita üzerinde ülkemizi sembolize eden başlıca mekânların yer aldığı bir maket çalışması ile kalıcı öğrenmeler sağlanabilir. Kıtalar ve okyanusların da yerini gösterecek eğlenceli yap – boz oyunları ile çocuklar bölge kavramını öğrenmiş olacaktırlar (Öztürk, 2014, s.222).

Fiziki (doğal) özelliklerine göre bölgeler belirlenirken; iklimi yer şekilleri, bitki örtüsü, toprak, jeolojik ve su özellikleri dikkate alınmaktadır. Beşerî özelliklerine göre bölgeler belirlenirken; nüfus, yerleşme, siyasi ve askeri durum, idari yapı, kültürel özellikler, din, sosyal yapı dikkate alınmaktadır. Ekonomik özelliklere göre bölgelerin sınırları belirlenirken; tarım, sanayi, maden ve enerji kaynakları, turizm, ticaret, ulaşım faaliyetleri dikkate alınmaktadır (Doğanay, Özdemir ve Şahin, 2011; Özey, 2012).

5. İnsan – çevre etkileşimi: İnsan – çevre etkileşiminde özellikle okul öncesi eğitim döneminde verilecek olan çevre eğitiminin önemi fazladır. Okul öncesi dönemden itibaren başlayacak olan çevre eğitiminin, insan ve çevre etkileşimini bilimsel olarak ele alması gerekir. Çevreye karşı ahlaki ve değersel bir bakış açısı oluşturması ve aynı zamanda kendine özgü kurallarının olması da kaçınılmazdır. Bunlarla beraber çocukların birebir yaşantısını sağlayacak aktif katılımın olması gerekir (Mamedov, 1998, s.26).

Eğitim ortamında kalıcı öğrenmenin sağlanması, öğretme etkinliklerinin öğrenciler için anlamlı ve onların sürece katılabilir olması eğitimin önemli bir unsurudur. Bunun için öğretme etkinliklerinin öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesi gerekir (Ünlü, Üçışık ve Özey, 2002, s.11). Öğrenilen bilgilerin büyük kısmının görme duyusuyla gerçekleşmesinden dolayı, coğrafya öğretiminde harita en önemli öğrenme aracı olmaktadır. Haritalardaki renklerden, sembollerden, işaretlerden yola çıkarak çocukların buldukları yeri algılamaları, tanımları gibi çalışmalar harita okuryazarlığı olarak adlandırılır (Akengin, Tuncel ve Cendek, 2016, s.62).

Yöntem

Araştırmanın modeli

Okul öncesi dönemde öğrencilere kazandırılabilir coğrafi kazanımlar ve değerlendirilmesi isimli araştırma konusunda betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2010) tarama modelininin geçmişte olan veya süregelen durumları ortaya çıkarmada kullanılan bir model olduğunu belirtmektedir. Bunun için öncelikle mevcut okul öncesi eğitim programı içerisindeki coğrafi kazanımlar tek tek incelenmiştir. Bütün boyutları ile ele alınmış ve ilgili alan yazın kısmında kaynaklarla desteklenerek açıklanmıştır. Araştırma alanındaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri veri toplama araçları ile toplanarak açıklanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir İlinde, Altieylül ve Karesi ilçelerinde bağımsız anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 101 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 101 okul öncesi öğretmenin 97'si (%96) kadın, 4'ü (%4) erkektir. Öğretmenlerin 68'i (%67.3) bağımsız anaokullarında görev yaparken 33'ü (%32.7) ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında görev yapmaktadırlar.

Yaş gruplarına bakıldığında 21-31 yaş arası 37 (%36.6) öğretmen, 32-41 yaş arası 48 (%47.5), 42-53 yaş arasında 16 (%15.8) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin %85'inin 42 yaşın altındadır.

Mesleki kıdem durumu da benzer bir tabloyu ortaya koymaktadır, 0-5 yıl arasında görev yapan 21 (%20.8), 6-10 yıl arasında görev yapan 45 (%44.6) ve 11-15 yıl arasında görev yapan 16 (%15.8) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin sadece %15'i 11 yıl ve üzerinde görev yapmaktadırlar.

Veri toplama araçları

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu kapsamda daha önce yapılmış olan tezler, bilimsel dergilerde yayımlanmış olan makaleler, ders kitapları, bildiriler gibi yazılı metin kaynakları incelenmiştir. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili olarak çeşitli illerde ve farklı yıllarda yapılmış olan seminer ve sempozyumlara ait bildireler de incelenen yazılı kaynaklar arasında yer almaktadır. Araştırma konusu ile ilgili katılımcıların demografik durumu ile ilgili bilgileri kapsayacak şekilde anket uygulaması yapılmıştır.

Anket 13 sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan sorulardan ilk beş tanesi katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgiler yer almaktadır. Ankette yer alan sorulardan 3'lü likert kullanılarak hazırlananlara verilen cevaplar, SSPS programına " Her zaman=3, Bazen=2, Hiçbir zaman=1" olacak şekilde kodlanmıştır. 5'li Likert kullanılarak hazırlananlara verilen cevaplar, SSPS programına "Kesinlikle Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kararsızım=3, Katılmıyorum=2, Kesinlikle katılmıyorum=1" olacak şekilde kodlanmıştır. Veriler bu sonuçlara istinaden analiz edilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma alanı ile ilgili veriler sosyal bilimlerde sıkça kullanılan SSPS programı yardımı ile toplandıktan sonra yorumlanmıştır. Ankette yer alan sorulara göre 5'li ve 3'lü Likert ölçek uygulanmıştır. Katılımcılara ait demografik veriler ve görüşlerini belirlemek için kişi sayısı (N) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır. Okul türüne göre materyal kullanım oranını belirlemek için aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler, coğrafi kavramlar ve ders içi etkinlikleri belirlemek için kişi sayısı (N) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır. Okulda bulunan materyallerin yeterli bulunmasına ilişkin puanları dağılımın normalliğini denetlemek amacı ile Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Materyallerin yeterliliğine ilişkin puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere t Testi uygulanmıştır. Materyallerin yeterliliğine ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Materyallerin yeterliliğine ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Scheffe Testi uygulanmıştır. Coğrafi kazanımları yeterli bulma düzeyleri ile materyal kullanma tercihleri arasındaki ilişkiler için Pearson moment korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ülkeler ve Türkiye haritası materyalini kullanma tercihleri ile harita uygulamaları tercihleri arasındaki ilişkiler için Pearson moment korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma konusu için hazırlanan anketin uygulanması sonucu elde edilen verilerin istatistiksel analizine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın amaçları çerçevesinde belirlenmiş sorulara yönelik veriler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi öğretim programı içinde yer alan coğrafi kazanımlara ilişkin değerlendirmeler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1

Okul öncesi Öğretim Programı İçinde Yer Alan Coğrafi Kazanımlara İlişkin Değerlendirmeler

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Okul öncesi öğretim programında coğrafi kazanımları yeterlidir.	2	2	42	41.6	23	22.8	29	28.7	5	5

Tablo 1’e göre programda coğrafi kazanımları yeterli bulma düzeyleri, %2 kesinlikle katılmıyorum, %41.6 katılmıyorum, %22.8’i kararsızım, %28.7’si katılıyorum, %5’i kesinlikle katılıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını (%43.6) programda coğrafi kavramların bulunma düzeyini yetersiz bulurken %33.7’si yeterli bulmuş %22,8’i ise kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitim döneminde öğrencilere kazandırabilecek coğrafi kavramlarla ilgili kazanımlar Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 2

Zaman İle İlgili Kavramların Öğretiminin Uygunluğu İle İlgili Değerlendirmeler

Zaman ile ilgili kavramlar	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Mevsimler							13	12.9	88	87.1	4.87
Gece-Gündüz							14	13.9	87	86.1	4.86
Güneş							25	24.8	76	75.2	4.75
Yıldız							27	26.7	74	73.3	4.73
Aylar	1	1.0	4	4.0	2	2.0	35	34.7	59	58.4	4.45
Zaman	2	2.0	2	2.0	8	7.9	41	40.6	48	47.5	4.29
Yıllar	1	1.0	5	5.0	11	10.9	36	35.6	48	47.5	4.23

Tablo 2'ye göre zaman başlığı altındaki kavramların öğretiminin öğrenci düzeyine uygunluğu incelendiğinde; öğretmenlerin tamamının mevsimler, gece-gündüz, güneş ve yıldız kavramlarının öğretiminin uygun olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Zaman öğrenme alanı içerisinde katılımcıların %87,1'i mevsimlerin, %86.1'i gece ve gündüzün, %75,2'si güneşin ve %73.3'ü yıldız kavramlarının öğretiminin kesinlikle uygun olacağını belirtmişlerdir. Diğer kavramlar üzerinde ise yüksek oranda öğretiminin uygun olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Ayların öğretilmesini uygun bulmayanların oranı %5, zaman için %4 ve yıllar için ise %6'dır. Öğretimi en az uygun görülen kavram yıllar kavramıdır. Ancak bu kavramın öğretiminin uygun olduğunu düşünenlerin oranı da %83,1'dir.

Tablo 3

Yer-Konum İle İlgili Kavramların Öğretiminin Uygunluğu İle İlgili Değerlendirmeler

Yer-Konum ile ilgili kavramlar	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Hayvanlar			1	1.0				17	16.8	83	82.2	4.80
Deniz			1	1.0	1	1.0		36	35.6	63	62.4	4.59
Dünya			2	2.0				36	35.6	63	62.4	4.58
Toprak			2	2.0	3	3.0		31	30.7	65	64.4	4.57
Gezegen			2	2.0	3	3.0		42	41.6	54	53.5	4.47
Kutuplar	1	1.0	3	3.0	13	12.9		39	38.6	45	44.6	4.23
Göl			5	5.0	12	11.9		43	42.6	41	40.6	4.19
Akarsu			7	6.9	12	11.9		41	40.6	41	40.6	4.15
Bitki Örtüsü			7	6.9	14	13.9		41	40.6	39	38.6	4.11
Ekvator	2	2.0	12	11.9	29	28.7		30	29.7	28	27.7	3.69

Tablo 3'e göre Yer – konum başlığı altındaki kavramların öğretilmesinde öğretmenler, %99 ile hayvanlar kavramının okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme düzeylerine uygun olduğu görüşüne en yüksek oranda katılmışlardır.

Ekvator ise uygun olduklarına ilişkin katılım oranı %80'nin altında kalan tek kavramdır. Deniz ve dünya kavramların öğrenme düzeylerine uygunluğuna katılanların oranı %98'dir.

Toprak kavramının öğrenme düzeyine uygunluğuna katılanların oranı %95.1'dir. Toprak kavramının öğrenme düzeyine uygunluğu ile ilgili kararsız olanların oranı %3, katılmayanların oranı ise %2'dir.

Gezegen kavramının çocukların öğrenme düzeyine uygunluğuna katılanların oranı %95.1'dir. Kararsız olanların oranı %3 olup katılmayanların oranı %2'dir. Göl ve akarsuların çocukların öğrenme düzeyine uygunluğuna katılanların oranı sırasıyla %83.2 ve %81.2'dir. Bu iki oran hem birbirine benzer hem de yüksektir.

Yer – Konum alanı ile ilgili kavramlardan yalnızca kutupların öğretimine kesinlikle katılmayanların oranı %1, ekvator için ise kesinlikle katılmayanların oranı %2'dir. Genel olarak yer –konum alanı ile ilgili kavramların öğretimi katılımcılar tarafından uygun bulunmuştur.

Tablo 4
Bölge İle İlgili Kavramların Öğretiminin Uygunluğu İle İlgili Değerlendirmeler

Bölge ile ilgili kavramlar	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Okyanus			3	3.0	7	6.9	46	45.5	45	44.6	4.32
Bölge	1	1.0	13	12.9	23	22.8	37	36.6	27	26.7	3.75
Kıtalar	1	1.0	13	12.9	28	27.7	34	33.7	25	24.8	3.68

Tablo 4'e göre başlığı altındaki kavramların öğretilmesinde öğretmenler; okyanus kavramının öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda %90.1 düzeyinde, bölge kavramının uygunluğu konusunda %63.3 düzeyinde, kıtalar kavramının uygunluğu konusunda %58.5 düzeyinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar arasından bölge ve kıtalar kavramının uygun olmadığı görüşüne katılanlar her iki kavram için %12.9 düzeyindedir. Bu kavramlardan bölge kavramı hakkında kararsız olanlar %22.8, kıtalar kavramında ise %27.7'dir. Özellikle okyanus kavramının öğretimini uygun bulanlar kıtalara göre daha yüksek orandadır. Okyanuslar ve içindeki canlı yaşam çocukların ilgisinin odaklandığı alanlar olmaktadır.

Tablo 5
Beşeri ve Ekonomik Coğrafya İle İlgili Kavramların Öğretiminin Uygunluğu İle İlgili Değerlendirmeler

Beşeri Coğrafya ile ilgili kavramlar	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Çevre Kirliliği			1	1.0	2	2.0	23	22.8	75	74.3	4.70
Enerji Kaynakları	1	1.0	1	1.0	16	15.8	40	39.6	43	42.6	4.22
Yerleşme	3	3.0	18	17.8	34	33.7	28	27.7	18	17.8	3.40
Ekonomik Faaliyetler	4	4.0	18	17.8	38	37.6	20	19.8	21	20.8	3.36
Nüfus	4	4.0	14	13.9	42	41.6	25	24.8	16	15.8	3.35

Tablo 5'e göre beşeri ve ekonomik coğrafya başlığı altındaki kavramların öğretilmesinde öğretmenler, çevre kirliliği kavramın öğrenci düzeyine %97.1 oranında katılarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Çevre kirliliği kavramının öğretilmesine katılmayanların oranları sadece %1'dir.

Enerji kaynakları kavramının öğretilmesine katılanların oranı %82.2'dir. Kararsız olanların oranı %15,8'dir. Katılmayanların oranı ise toplamda %2'dir. Yerleşme kavramının öğretilmesi konusunda öğretmenlerin %45.5'i katılmaktadır. %33.7'si kararsız ve %21.8'i ise katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Ekonomik faaliyetler kavramının öğretilmesinde öğretmenlerin %40.6'sı katılmaktadırlar. Öğretmenlerin %37,6'sı kararsız, %21.8'i katılmadıkları görüşünü ifade etmişlerdir. Nüfus kavramının öğretilmesi diğer beşeri ve ekonomik coğrafya kavramlarına göre daha düşük oranda kalmıştır. Öğretmenlerin, %40.6'sı, nüfus kavramının öğretilmesine katılırken %41.6'sı kararsız, %17.9'u uygun olmadığı görüşünü ifade etmişlerdir.

Tablo.6.

Fiziki Coğrafya İle İlgili Kavramların Öğretimine Uygunluğu İle İlgili Değerlendirmeler

Fiziki Coğrafya ile ilgili kavramlar	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Kar					1	1.0	20	19.8	80	79.2	4.78
Yağmur					2	2.0	21	20.8	78	77.2	4.75
Dolu			1	1.0	3	3.0	24	23.8	73	72.3	4.67
Dağlar			4	4.0	20	19.8	30	29.7	47	46.5	4.19
İklim	1	1.0	6	5.9	10	9.9	43	42.6	41	40.6	4.16
Çöller	1	1.0	8	7.9	25	24.8	33	32.7	34	33.7	3.90
Atmosfer	1	1.0	13	12.9	28	27.7	32	31.7	27	26.7	3.70
Ovalar	1	1.0	15	14.9	27	26.7	30	29.7	28	27.7	3.68
Platolar	3	3.0	21	20.8	36	35.6	25	24.8	16	15.8	3.30

Tablo 6' ya göre fiziki coğrafya başlığı altındaki kavramların öğretilmesinde; öğretmenler kar, yağmur, dolu kavramlarının %95 ve üzerinde bir oranla öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kar, kavramının öğretilmesine %99 ile öğretmenlerin tamamına yakını katılırken sadece %1'lik kısmı kararsız kalmıştır. Yağmur kavramının öğretilmesine öğretmenlerin %98'i katılırken sadece %2'lik kısmı kararsız kalmıştır. Dolu kavramının öğretilmesine öğretmenlerin %96'sı katılırken, %3'ü kararsız iken sadece %1'i katılmamaktadır.

Öğretmenler, dağlar ve iklim kavramlarının sırasıyla %76.2 ve %83.2 oranında öğretiminin uygun olduğuna katılmışlardır. Çöller, atmosfer ve ovalar kavramlarının sırasıyla %66.4, %58.4 ve %57.4 oranında öğretiminin uygunluğu konusunda katılmışlardır.

Platolar kavramının öğretilmesine %40.6 oranında katılmışlardır. Fiziki coğrafya ile ilgili kavramlardan sadece platolar kavramı %50 oranında altında kabul görmüştür.

Okul öncesi dönemde öğrencilere harita kullanma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak uygulamalar Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7

Türkiye ve Dünya Haritası Üzerinde Yap-Boz Çalışması Yaptırırım Maddesi İle İlgili Değerlendirmeler

	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		\bar{X}
	n	%	n	%	n	%	
Türkiye ve Dünya haritası üzerinde yap-boz çalışması yaptırırım.	18	17,8	69	68,3	14	13,9	1,96

Tablo 7'ye göre Türkiye ve Dünya haritası üzerinde yap-boz çalışması yapılması tercihlerine bakıldığında katılımcıların %13,9'u her zaman, yaparken %68,3'ü bazen yapmaktadırlar. Katılımcıların %17,8'i hiçbir zaman seçeneğini tercih etmişlerdir. Yap-boz etkinliği ile Türkiye ve dünya haritaları üzerinde çalışma oranı düşük düzeyde kalmıştır.

Tablo 8

Türkiye Haritası Üzerinde Konum Çalışması Yaptırırım Maddesi İle İlgili Değerlendirmeler

	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		\bar{X}
	n	%	n	%	n	%	
Türkiye haritası üzerinde konum çalışması yaptırırım.	24	23,8	63	62,4	14	13,9	1,90

Tablo 8'e göre Türkiye üzerinde konum çalışması yapma tercihleri harita uygulamaları ile ilgili diğer maddeler arasında, en düşük tercih oranında sahip maddedir. Katılımcıların %23,8'i bu etkinliği hiç tercih etmemektedirler, %62,4'ü bazen yapmaktadırlar. Katılımcıların %13,9'u ise her zaman Türkiye haritası üzerinde konum çalışması yapmaktadırlar.

Okul öncesi eğitim döneminde öğrencilere çevre duyarlılığının kazandırılmasında yapılabilecek etkinlikler ile ilgili veriler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Çevre Eğitimi İle İlgili Uygulamalar Hakkında Değerlendirmeler

Çevre Eğitimi İle İlgili Uygulamalar	Hiçbir Zaman		Bazen		Her Zaman		\bar{X}
	n	%	n	%	n	%	
Çevre eğitimi ile ilgili uygulamalara yer veririm.			46	45,5	55	54,5	2.5446
Okul bahçesi veya yakın çevrede bitki ve topraklar ile ilgili çalışmalar yaparım.			50	49,5	51	50,5	2.5050
İnceleme gezileri düzenlerim.	4	4,0	69	68,3	28	27,7	2.2376
Müzeler ve tarihi yerlerle geziler düzenlerim.	5	5,0	76	75,2	20	19,8	2.1485
Doğa yürüyüşleri planlarım.	8	7,9	70	69,3	23	22,8	2.1485

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte gerçekleştirdikleri çevre eğitimi uygulamaları incelendiğinde, öğretmenlerin tamamın çevre eğitimi uygulamalarına yer verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin %54,5'i her zaman %45,5 ise bazen de olsa öğrencilerle

çevre uygulamalarına yer vermektedirler. Çevre eğitimi uygulamalarına bazen katılan öğretmenlerin oranı %45,5'tir.

Okul bahçesi veya yakın çevrelerindeki bitki ve topraklar ile ilgili çalışmalarını her zaman yapan öğretmenler %50,5 bazen yapan öğretmenler ise %49,5 oranındadır. Her iki uygulamalarda oranlar yarı yarıya bazen ve her zaman tercihleri altında toplanmıştır. Bu uygulama maddesi ile ilgili etkinlik yapmayan öğretmen yoktur.

İnceleme gezileri düzenlerim maddesi ile ilgili öğretmenlerin %27,7'si her zaman seçeneğini tercih etmişlerdir. Bazen düzenlerim seçeneğini tercih edenlerin oranı ise %68,3'tür. Bununla beraber öğrencileri ile hiç inceleme gezisi gerçekleştirilmeyen %4 oranında bir öğretmen grubu bulunmaktadır.

Müze ve tarihi yelere geziler düzenleme uygulaması ile ilgili her zaman seçeneğini işaretleyenlerin oranı %19,8 iken bazen seçeneğini tercih edenlerin oranının %75,2 olduğu görülmektedir. Müze ve tarihi yerlere gezi uygulaması yapmayan öğretmen oranı %5'dir. Bu uygulama maddesi ile ilgili bazen seçeneğinin yüksek oranda çıkmasının nedeninin okulun ve çevrenin sahip olduğu imkânlarla ilişkili olduğunu düşünmekteyim.

Doğa yürüyüşlerini planlama maddesinde öğretmenlerin %22,8 oranında her zaman seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Buna karşılık %69,3 oranında bazen seçeneğini tercih edenler olup %7,9 oranında ise hiçbir zaman seçeneği tercih edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların yaklaşık yarısı okul öncesi eğitim programı içinde yer alan coğrafi kazanımları genel olarak yetersiz görmüşlerdir. Katılımcıların %22,8'i ise coğrafi kazanımların yetersizliği konusunda kararsız kalmışlardır. Katılımcıların derslerinde birçok coğrafi kazanımı işlemesine rağmen kararsız kalması okul öncesi eğitim döneminde coğrafya alanı ile pek ilgili olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna karşılık katılımcıların %33'ü coğrafi kazanımları programda yeterli bulmaktadırlar. Dolayısıyla okul öncesi eğitim programı içinde yer alan coğrafya alanı ile ilgili öğretmenlerin bir ortak karara varamadığı sonucuna ulaşılabilir.

Coğrafya biliminin çalışma alanlarından biri olan zaman ile ilgili kavramlar okul öncesi eğitimde kullanılmaktadır. Zaman öğrenme alanı ile ilgili olarak sırasıyla mevsimler, gece – gündüz, güneş, yıldız ve aylar öğretim sürecinde çocuklara kazandırılacak coğrafi kavramlar olarak tercih edilmiştir. Burada dikkati çeken sonuç "zaman" kavramının kendisi diğer kavramların gerisinde kalmıştır. Bunun nedeni olarak zaman kavramının kendisinin zamanı ifade eden diğer kavramlara göre daha soyut olmasından dolayı daha az tercih edildiği düşünülmektedir.

Coğrafya biliminin çalışma alanlarından biri olan Yer – konum alanı ile ilgili katılımcıların verdiği cevaplar dikkate alındığında, hayvanlar, deniz, dünya ve toprak kavramları sırasıyla öğretmenlerin tercih ettikleri görülmektedir. Hayvanlar yer-konum alanı içinde en fazla tercih edilen unsur olmuştur. Çocukların yaşadığı yerlerde hayvanlarla sürekli yaşantı içinde olmaları,

onlarla arkadaş gibi büyümeleri, oyunlarında ve öğrenmelerinde hayvanları kullanmalarından dolayı onlara ayrı bir ilgileri vardır. Yine bu öğrenme alanı ile ilgili olarak kutuplar, ekvatora göre katılımcılar tarafından daha fazla tercih edilmiştir. Kutuplar kavramının ekvatora göre daha somut olması, kutuplara ait belirgin özelliklerin ekvatora göre daha net olması, kutuplarda yaşayan canlılar ile ilgili kavramlara çocukların daha küçük yaşlardan itibaren aşına olması tercih edilmesinde etkili olabilmektedir.

Bölge ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların en uygun gördüğü kavram okyanustur. Okyanuslardaki yaşam alanının çeşitliliği her zaman çocukların ilgisini çektiği düşünülmektedir.

Beşeri coğrafya öğrenme alanı içinde katılımcıların en fazla tercih ettikleri kavram çevre kirliliği iken en az ise tercih edilen nüfus kavramıdır. Nüfusun çevre kirliliğine göre daha bilimsel bir kavram olması bunun temel nedeni olabilir. Çünkü çocuklar çevre kirliliği ve çevre ile ilgili uygulamalara daha çok ilgi duymaktadırlar.

Fiziki coğrafya öğrenme alanı içinde katılımcıların en fazla tercih ettikleri kavramlar sırasıyla, kar, yağmur ve doludur. Buna karşılık en az tercih ettikleri kavramlar ise sırasıyla platolar ve ovalardır. Bunun nedenleri iklim ile ilgili kavramlarla çocukların günlük yaşamlarında etkileşim içinde olmaları, ülkemizde dört mevsim koşullarının yaşanmasından dolayı bunları kendilerinin de gözlemleyebilir olmaları da etkili olmaktadır. Ayrıca oluş süreçlerinin kısa olması ve daha kolay anlatılabilir olması ile bu kavramların oyunlaştırılabilir olması da tercih edilmelerin de etkili olmaktadır. Ancak yer şekilleri ile ilgili kavramların daha zor oyunlaştırılması, iklim ile ilgili kavramlara göre çevrede görülmesinin daha zor olmasından dolayı daha az tercih edilmektedir.

Harita bilgisi çalışmaları ile öğretmenlerden beklenen belki de en önemli etkinlik çocuklarla beraber Türkiye haritası üzerinde konum çalışması yapmaktır. Öğretmenlerin %62,4'ü bu etkinliği bazen yapmakta, %23,8'i ise hiç yapmamaktadır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki öğretmenlerin %39,6'sı harita üzerinde olmasa da ülkemizin farklı şehirleri hakkında bilgi vermektedirler. Türkiye haritası üzerinde çalışmalara ağırlık vermeleri gerekmektedir.

Katılımcıların tamamı herhangi bir çevre etkinliğini yaptıklarını belirtmişlerdir. Çevre etkinliğini daha çok okul bahçesi çevresinde bitki ve topraklardan elde ettikleri numuneler ile yapmaktadırlar. Katılımcılar inceleme gezileri, müzeler, doğa yürüyüşleri gibi çeşitli etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin %5'i çocukları müzeye götürmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca doğa yürüyüşleri etkinliğini hiç yapmayanların oranı da %8 olmuştur.

Bu konuya ilişkin alan yazında birçok destekleyici çalışma bulunmaktadır. İlgili araştırmalardan okul öncesi insanların coğrafya eğitimine ihtiyaçlarının erken yaşlarda başladığı (Can Yaşar, Ünal, Uyanık ve Yazıcı, 2012), insanların çevrelerinde yer alan nesnelere ilgili sorular sormaları, etrafında gerçekleşen olaylara karşı duyarlılık göstermeleri, zaman-mekan kavramları arasındaki ilişkiyi kurmaya başlamaları, nesnelere kendilerine göre konumlandırmaya çalışmaları çocuklarda merak duygusunun gelişmesini sağladığı (Tuğrul ve Güler, 2007), okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminin amacının dünya hakkında bilgilenmek ve dünyayı anlamak olduğu (Catling,

2004), coğrafya eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar gibi farklı gelişim alanlarının ilerlemesini desteklemesi bakımından önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır (Özkan Kılıç, 2012).

Okul öncesi eğitim programı içinde yer alacak olan coğrafya ile ilgili etkinliklerinin programının olması, planlarının yapılması için bakanlık ve üniversitelerde kurulacak komisyonlarda coğrafyacılarla beraber çalışılması gerekmektedir. Ayrıca eğitim programı içinde yer alacak olan kazanımların çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun düzeyde olması, kendi yaşantılarıyla ulaşabileceği düzeyde olması gerekir. Örneğin çevre ile ilgili kazanımlar ve yapılacak etkinlikler çocukların ilgisini çekebilecek düzeydedir. Derslerinde, çocuklarda yer, konum, mekan algılarının geliştirmesi için harita kullanımını yaygınlaştırmalıdır. Çocuklarla beraber okul ve evden başlamak üzere kroki çalışmaları yapmaları gerekir. Bunun daha ileriki aşamalarında yaşadığı şehir, ülke, kıtalar ile ilgili harita çalışmalarını derslerindeki etkinliklerde daha fazla kullanmaları faydalı olacaktır. Türkiye haritası üzerinde çocukların ilgisini çekecek etkinlikleri olduğundan daha fazla planlamaları gerekir.

Kaynaklar

- Akengin, H., Tuncel, G. ve Cendek, E. M. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 61-68.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim-1*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Artvinli, E. ve Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesi ve Türkiye'deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 93-127.
- Banks, J.A. & Banks, C.A. (1999). *Teaching strategies for the social studies: Decision-making and citizen action* (5th ed.). New York: Longman
- Başal, A. H. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Can Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi [Elektronik versiyon]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 75-87.
- Catling, S. (2004). Understanding and developing primary geography. (Edt: Stephen Scoffham). *Primary Geography Handbook*. Hong Kong: Geographical Association, p: 74-94.
- Doğanay, H., Özdemir, Ü., & Şahin, İ. F. (2011). Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya. Pegem Akademi.
- Gürkan, T. (2007). Okul öncesi eğitim programlarının temel özellikleri [Elektronik versiyon]. *Okul öncesi eğitimi sempozyumu* (s.41-49). Antalya.
- İzbrak, R. (1986). *Coğrafya terimler sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Koç, H. ve Aksoy, B. (2012). Coğrafya eğitiminde bölge kavramı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 320-339.
- Kol, S. (2010). Okul öncesi dönemde kazanılan zaman ve mekan kavramlarının ölçülmesine yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (pp. 894 - 902). Antalya.
- Matthews, M. H. (1992). *Making sense of place: Children's understanding of large-scale environments*. Barnes & Noble Books.
- Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in human geography*, 23(1), 61-90.

- Mamedov, N. (1998). Çevre kültürü ve eğitim. Mamedov, N (Ed.). *Çevre Eğitimi – Kavram ve Metodik Yaklaşım içinde*. (s.19-50). İzmir: Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı Yayınları.
- Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94-99.
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitim önemi ve yaygınlaştırılması. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde*. (s.11-23). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Özey, R. (2012). Beşeri bölgeler coğrafyası. Aktif Yayınevi.
- Özgen, N. (2010). Bilim Olarak Coğrafya ve Evrimsel Paradigmaları. *Ege Coğrafya Dergisi*. 19(2), 1 – 26.
- Özkan Kılıç, Ö. (2012). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E. ve Şimşek, Ü. (2015). Güncellenen okul öncesi coğrafya programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (4), 246-261.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden elde edilmiştir.
- Tuğrul, B. (2007). Etkili okul öncesi eğitim programlarının özellikleri [Elektronik versiyon]. *Okul öncesi eğitimi sempozyumu* (s.50-93). Antalya.
- Tuğrul, B. ve Güler, T. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi [Elektronik versiyon]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (33), 29-35.
- Ünlü, M., (2001). İlköğretim okullarında coğrafya eğitim ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3 (2), 31-49.
- Ünlü, M., Üçışık, S. ve Özey, R. (2002) . Coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların yeri ve önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 9-25.
- Ünlü, (2013). Okul öncesi eğitim programında öğrencilere kazandırılan coğrafya eğitimi. *Marmara coğrafya Dergisi*, 0 (4), s.78-100.
- Yavan, N., 2005. “Bilim Felsefesi Bakımından Coğrafyada Pozitivist Yaklaşım” *Ulusal Coğrafya Kongresi Bildiriler Kitabı* sf. 405 – 411 İstanbul.
- Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde*. (s.25-44). İstanbul: Morpa Yayınları.

Türk Denizcilik Tarihinin Öğretiminde Tarihsel Romanların Kullanımının Tarihsel Düşünme Becerisine Etkisinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması

The Investigation of the Effects of the Use of Historical Novels on Historical Reasoning While Weaching Turkish Novel History: an Action Research

Şevketcan YASA*
Akif PAMUK**

Öz

Bu araştırmada öğrencilerin tarihsel düşünme becerisini geliştirebilmek adına tarihsel romanlar ile tarih öğretimi çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı Türk denizcilik tarihinin öğretiminde tarihsel romanların kullanımı ile ilgili bir ders sürecinin planlanması, uygulanması, uygulamanın verimliliğinin, tarih öğretiminde kullanılabilirliğinin ve öğrencilerin görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu çerçevede kapsamında 10. ve 11. sınıf tarih derslerinde Türk denizcilik tarihinin öğretimi temel alınarak tarihsel romanlarla tarih öğretimi süreci tasarlanmıştır. Uygulama sürecinde ilk derste araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yapıları sınıf içerisinde etkileşimli bir ortam oluşturularak doldurulmuş ve çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. İkinci derste öğrencilerle birlikte odak grup görüşmesi yapılmış, öğrencilerin çalışma ile ilgili düşünceleri alınmış ve bu düşünceler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çalışmanın bitiminde çalışmaya katılan bazı öğrenciler ile mülakatlar yapılmış, mülakatlar da ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma, İstanbul ili, Tuzla ilçesinde bulunan özel bir okulda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 23 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması modeline uygundur. Bu kapsamda; çalışma yapıları, mülakat, odak grup görüşmesi ve ses kayıt cihazı aracılığı ile veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma yapıları tarih dersi kapsamında 10. ve 11. sınıf seviyelerinden öğrencilere toplam dört ders saatinde uygulanmıştır. Çalışma yapılarında 10. sınıflar için Halikarnas Balıkçısı'nın Turgut Reis adlı tarihsel romanı kullanılmıştır. 11. sınıflar için ise Halikarnas Balıkçısı'nın Uluç

* Öğretmen, Koç Okulu, E-posta: Sevketcany@koc.k12.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3907-8038>

** Yrd. Doç. Dr., Akif Pamuk, Marmara Üniversitesi, Tarih Öğretmenliği Bölümü,
E-posta: akifpamuk@marmara.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8147-611X>

Reis adlı tarihsel romanı kullanılmıştır. 23 öğrenci ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve mülakatlardan elde edilen bulgular şöyledir: Öğrenciler tarihsel romanlar ile tarih öğretimi sürecini eğlenceli ve zevkli bulmuşlardır. Çalışmada kendilerini ifade edebildiklerini, farklı bakış açıları geliştirebildiklerini ve bu sayede Türk denizcilik tarihine dair yeni bilgiler edinebildiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmanın amacı ile öğrencilerin görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel roman, Türk denizcilik tarihi, eylem araştırması, tarihsel düşünme.

Abstract

This research designed a history teaching activity which involves the use of historical novels in order to enhance the historical thinking skills of students. The purpose of the research is to design and implement a lesson plan which includes the use of historical novels, check the efficiency of such a lesson plan in history education and understand the viewpoint of the research group of high school students. Regarding this purpose, a lesson plan focusing on naval history has been prepared for high school sophomores and juniors. During the implementation process' first lesson, worksheets prepared by the researcher were filled in an interactive class environment and various activities on naval history were completed. In the second lesson, focus groups were formed with students and the students' responses were recorded with a sound recorder. At the end of the implementation process, some students were also invited in one-on-one viva voce interviews, which were also recorded. The research was conducted in a private school situated in the Tuzla province of Istanbul and included 23 students. The research is classified as a qualitative research and data were collected in the form of worksheets, interview recordings and focus group recordings, which were all processed in the form of constative and content analysis. The worksheets were distributed to the high school sophomores and juniors in a course of 4 teaching hours and while the author The Fisherman of Halicarnassus' "Turgut Reis" novel was used for the sophomores, the author's "Uluc Reis" novel was used for the juniors. The focus group meetings and interviews conducted with the research group of 23 people yielded the following results; the students found history education more enjoyable with the help of historical novels and indicated that they became able to express themselves, develop new points of view, hence acquired brand new information about the Turkish naval history. In a nutshell, it can be said that the purpose of the research is in line with the feedback of the research group.

Keywords: Historical novels, Turkish naval history, action research, historical thinking.

Giriş

Tarih yani insanın geçmişi ile bugünkü varlığı arasındaki kaçınılmaz etkileşim, yüzyıllar boyunca değişik yöntem ve sınıflama alışkanlıkları ile ele alınmıştır. Aristo, tarihi "tek tek olaylardan söz etmesi ve ilkeler türetmemesi" nedeniyle şiirin altında bir yere koyarken, İbn-i Haldun tarihin, "incelemek, düşünmek, araştırmak ve varlığın sebep ve illetlerini dikkatle anlamak ve olayların vuku ve cereyanının sebep ve tertibini inceleyip bilmeye" yaradığı için varlığın anlamını soruşturan bilimler içinde olma itibarını hak ettiğini söyler (Safran, 2014, s.21-22). Tarih, geçmişten günümüze değişimlerin ve dönüşümlerin tüm dinamiklerini içinde barındıran bir disiplindir. İnsan ve insanın geçmişi arasındaki etkileşimden doğmuştur.

Tarih öğretiminin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi için gerek yurt dışında gerekse yurt içinde birbirinden farklı yeni yaklaşımlar geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yeni yaklaşımlarla “tarih öğretimi öğrenciler için nasıl daha verimli bir hale getirilebilir?” sorusuna cevap aranmaktadır. 1980’li yıllardan itibaren, özellikle İngiltere’de, tarihin doğasının öğrenciler tarafından anlaşılması ve tarihin öğrenciler için anlamlı hale getirilebilmesi için yeni bir aracın varlığı üzerine tartışılmıştır. Tarih eğitimcileri tarafından tartışılan ve gündeme getirilen bu yeni araç ile; sadece öğrencilerin tarihsel olaylarla aralarında anlamlı bağlar kurarak tarihin anlaşılması amacına hizmet etmenin dışında, tarih programlarını hazırlayanlar ve tarih öğretmenleri için de yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Tarih programı yapanların ve bunu uygulayan tarih öğretmenlerinin en büyük sorunlarından bir tanesi neyin öğrencilere öğretileceği ile ilgilidir. Bu konuyla alakalı olarak tarih eğitimcileri bazı temel sorular sormuştur. Bu sorular şunlardır: Tarihte yaşanmış her şeyi öğretmeli miyiz? Binlerce yıllık insan tarihi içerisinde hangi olaylar öğretilmeye ve bilinmeye değerdir? Eğer her şeyi öğretmek mümkün değilse tarihi olaylar ve şahsiyetler arasından bilinmeye değer olanlara nasıl karar vereceğiz, nasıl bir eleme sistemi geliştireceğiz? soruları üzerinde yoğunlaşmışlardır (Er Tuna, 2014). Buradan hareketle tarih öğretimi ile ilgili tartışmaların öncelikli olarak, tarihin sınırlandırılıp sınırlandırılmayacağı ile ilgili olduğu ve bu bağlamda tarih öğretimi gelişim sürecinin ortaya çıkmaya başladığı ifade edilebilir. Tarih öğretiminin gelişim aşamasının ilkinin temelinde yer alan bu sorular ve bu sorulara verilen yanıtlar oluşturmaktadır.

Tarih eğitimcileri tarafından sorulan bu sorulara cevap aranmaya başlanmış ve hem öğrenciler için hem de öğretmenler için gerekli olan şeyin tarihte yaşanmış “önemli” olaylar ve şahsiyetlerin belirlenerek, bunların önemleri üzerinde durulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle aslında var olan fakat yeni keşfedilen “tarihsel önem” tarih eğitimcileri için çok faydalı ve kullanışlı bir araç olarak belirlenerek kullanılmaya başlanmıştır. Yurt dışında özellikle, İngiltere, Amerika ve Kanada gibi ülkeler tarihsel önemi ikinci dereceden yapısal bir kavram ve araç olarak, her kademedeki tarih ders programlarında ve öğretim programlarında merkeze alarak kullanılmaktadır (Er Tuna, 2014). Bu bağlamda tarih öğretiminin amaçlarının derinlemesine bir inceleme süzgecinden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim tarih öğretiminin amaçları özelde öğrencilere kazandırılması istenen becerileri ve genel olarak tarih eğitimi anlayışını da açığa çıkaracaktır.

“Gerçek tarihsel düşünme” öğrencileri tarihsel uslamlama, tarihsel hikayeleri dinleme ve okuma, sebep ve sonuçları arasındaki ilişkiyi düşünme, yaşlı kişilerle mülakatlar, belge, fotoğraf, tarihsel gazeteler, müze ve tarihi mekanlarda bulunan geçmişten her türlü kalıntıların analizi, kendi tarih şeridini ve hikayesini oluşturmasını gerekli görür (Dilek ve Alabaş, 2014). Bu bağlamda tarih öğretiminde aktif öğrenmenin ve tarihsel düşünmenin öneminin ortaya çıktığı söylenebilir.

Türkiye’de son yıllarda yapılan müfredat yenileme çalışmaları kapsamında, ilköğretim sosyal bilgiler ve ortaöğretim tarih öğretim programlarında sosyokültürel tarih konularına önceki programlara kıyasla daha fazla yer ayrıldığı ve kadın tarihine yönelik kimi kazanım ve açılımlara yer verildiği görülmektedir. Bu açılımlardan da yola çıkarak tarih öğretmenleri, derslerinde geçmişin kadın aktörlerine yer verme ve kimi tarihsel olayları kadın bakış açısından yorumlama yönünde özel bir çaba gösterebilirler. Tüm bunlara ilaveten tarihsel bilginin yanı sıra yöntem

olarak tarih becerilerinin kazandırılması ve bu doğrultudaki etkinlik örnekleri sözü edilen yeni öğretim programlarının kapsamına alınmıştır. Bu haliyle yenilenen öğretim programları buraya kadar sözü edilen çağcıl tarih öğretimi yaklaşımlarıyla geniş ölçüde uyum içindedir (Dilek, 2014). Müfredat yenileme çalışmaları ile birlikte tarih öğretiminin çağdaş bir perspektif kazandığını ve bu doğrultuda tarih öğretimi için tasarlanan çeşitli yöntemlerin ve uygulamaların öğrencilerin yararına olduğu söylenebilir. Çağcıl tarih öğretimi yaklaşımlarından bir tanesi tarih derslerinde edebi ürünlerin kullanılmasıdır. Bu edebi ürünlerden bir tanesi de tarihsel romanlardır.

“Yazarı tarafından gözlenmemiş bir devri, tarihi hakikatlere sadık kalarak anlatan romanlara tarihi roman adı verilir.” (Tural’dan akt. Aşlar, 2014, s.519). Tarihsel roman konusunu hem toplumdan hem de bireyden alabileceği gibi sanatsal çizgisini bozmadan genel olarak tarihsel bir dönemi ya da tarihsel dönemden bir kesiti anlatmaktadır. Tarihsel roman bünyesinde hem edebi unsurları hem de tarihi unsurları bir arada barındırmaktadır.

Tarihçi ve sanatçının tarihî bir olayı işlemesi farklıdır. Tarihi bir eseri, tıpatıp tarihteki bir olaya benzemedi diye eleştirmek yersizdir. Bir tarihî olay için “kesinlikle böyle” demek mümkün değildir. Olaylara bakış ve olayların yorumu, tarihçiler için bile tek olmayacağına göre, sanatçının yorumu da değişik olacaktır. Konusunu, malzemesini tarihten almış edebi eserlerde, tarihilik prensibinin bozulması sonucunda oluşan geçmişi idealize, tarihi tahrife sebep olur. Geçmiş idealize ve tarihi tahrip ile tarihin hakikatleri unutulmuş arka plana atılması, bağışlanamayacak pek çok hatalara sebebiyet verebilir. Tarihin mantığı dışında olay ve kişileri işlemek de bir eseri tarihten uzaklaştırır. Tarihi eserlerde konu, malzeme tarihî dönemlerle ilgili gibiyse de, bu eserler yazıldığı devrin sorunlarını ele alırlar. Tarihi olay sadece bir paravandır. Tarihilik ve çağdaşlık bu eserlerde birbiriyle örtüşür. Günün sorunlarına dikkat çekme, onlara çözüm yolları arama, halkı, yöneticileri uyarma görevini de üstlenirler. Yoksa geçmişte olan bir olayın bugüne taşınmasının anlamı olamaz. Büyük sanat eserlerinde tarih ve çağdaşlığın birbiriyle iç içe olduğu görülmektedir (Buttanrı, 2009). Tarih ve edebiyat ilişkisi içerisinde önemli olan hususlardan biri de tarihçi ve sanatçı arasındaki ilişkidir. Tarihçiler ve sanatçılar, tarihi olayları işlemeleri bakımından birbirlerinden ayrılır. Tarihçi ve sanatçı ilişkisi kapsamında eserlerdeki tarihilik ve çağdaşlık unsurları da oldukça önemlidir.

Tarih ve edebiyatın ortak bir ürünü olarak ortaya çıkan tarihi romanlar, üstlendiği toplum mühendisliği misyonu ile tarihi bilgileri, belgelere boğulmuş kasvetli bir anlatımdan kurtararak okura sunma gayretinin ve geçmişi edebi açıdan yeniden inşa etme çabasının bir ürünüdür. Çocukların ve gençlerin kendi yaş seviyelerine hitap edebilecek, dil ve anlatım bakımından kolay anlaşılabilir nitelikte kendi tarihlerinde mevcut olayları aktaran bu tür eserlerin sayıca artırılarak bu boşluğun doldurulması gerekir. Bu aşamadan sonra çocukların ders ortamında tarih programına uygun romanlar tespit etme ve seçme imkanı doğabilir. Ülkemizde tarihi roman sayısı arttıkça çocukların, konu, ortam, tarz, tema, dönem, mekan, olay ve karakter gibi seçme kriterlerine uygun eser bulma şansı da artacaktır. Bu bağlamda tarihi romanların, yer, zaman, kişi ve olay unsurlarıyla bağlantılı olarak barındırdığı tarihsel bilgilerden okuyucuyu faydalandırmayı, gençlere tarihi sevdirmeyi ve yaşanan/ hal zamanı ile geçmiş zaman arasında bir kıyaslama yaptırmayı hedef edindiği, bu nedenle tarih öğretimine büyük katkısı olduğu görülmektedir (Erol, 2012). Derslerde

kullanılacak tarihsel romanların seçimi titiz bir çalışmanın ardından yapılmalıdır. Bu çalışma yapılırken; seçilen tarihsel romanların sınıf seviyelerine ve öğrencilerin yaşlarına uygunluğuna bakılmalı aynı zamanda işlenecek olan konu ile uyumuna da dikkat edilmelidir.

Tarihsel roman XIX. yy. başında, Napolyon'un yenilgiye uğradığı dönemde ortaya çıkmıştır. Walter Scott'un romanı *Waverley* 1814'te yayımlanmıştır (Lukacs, 2008). Walter Scott'un *Waverley* adlı romanı edebiyat bilimciler tarafından ilk tarihsel roman olarak kabul görmektedir. Walter Scott 19. yüzyılda tarihsel romancılığı başlatan isimdir.

Walter Scott'un modern tarihsel romancılıkta atmış olduğu ilk adımdan günümüze doğru geldiğinde her ülkenin kendine özgü yapı ve geleneklerinin tarihsel romanı şekillendirdiği söylenebilir. Tarihsel romanın ortaya çıkışında dönem Avrupası'nda meydana gelen siyasi, sosyal ve ekonomik olayların etkisi oldukça fazladır. Fransız Devrimi, Napolyon Savaşları ve ulusçuluk akımı, toplumun katmanlarına sirayet etmiş ve bu önemli olaylar tarihsel romanın ortaya çıkışını da etkilemiştir.

Tüm Avrupada meydana gelen bu olaylar, insan varlığının ve bilincinin bu değişimleri Walter Scott'ta tarihsel romanın ortaya çıkışının iktisadi ve ideolojik temellerini yaratıyor. Tüm bu akımların Scott için anlaşılır hale gelmesinin nedenlerini biyografisine dayanarak göstermenin hiçbir önemi yoktur; bütün bunlar tarihsel romanın oluşumunun tarihine hiçbir şey ilave etmez. Çünkü Scott, derinlikleri özellikle sanatsal yaratılarında ifade bulan büyük yazarlar arasına dahildir. Bu öyle bir derinliktir ki sıklıkla kendileri bile anlamazlar, zira bu derinlik şahsi görüşleriyle ve önyargılarıyla yaptıkları savaşta, materyale sahiden gerçekçi anlamda hakim olunması sırasında oluşur. Scott tarzı tarihsel roman, XVIII. yüzyılın büyük gerçekçi toplumsal romanının doğrudan devamıdır. Scott'un buna ilişkin –teorik olarak genellikle çok da yoğun değil – teorik çalışmaları bu edebiyatı yoğun ve esaslı şekilde araştırdığının belirtisidir. Yaratıcı faaliyeti ise diğerlerine göre tamamen yeni bir olgudur. Büyük çağdaşları bu yeni şeyi açık şekilde fark etmişlerdi (Lukacs, 2008). Tarihsel romancılık birdenbire ortaya çıkmış değildir, dönem Avrupası'nı etkileyen bir dizi olay sonucu ortaya çıkmıştır. Toplumun tüm katmanlarında kendini gösteren değişimin ve dönüşümün geniş izlekleri, tarihsel romancılığın yeni bir tür olarak doğmasına yol açmıştır. Tarihsel romancılığın ortaya çıkışının toplumsal boyutunu yadsımamak gerekmektedir.

Tarihi hikâye ve romanın edebi ve sanatsal nitelikte olması beklenir ama evvela, insani ve ahlaki bir değer taşıması önemlidir. Kahramanlar arasındaki ilişkilerin, söz ve diyalogların okuyucu üzerinde nefret, kin ve husumet duygusunu uyandırmayacak biçimde geliştirilmesi, okuyucunun örnek tutum ve davranışlar edinmesinde katkı sunacaktır. Eser, fiziksel güce karşı cesaretin, cehaletin kötülüğüne karşı bilginin, ön yargının yıkıcılığına karşı araştırıp gerçeği öğrenmenin önemini kavratacak bir duyuş ve düşünüş biçimini öngörür. Gençlerde yurt, millet ve insan sevgisi; adalet, dayanışma ve paylaşma duygusu uyandırır. Tarihte yaşanmış olay ve olumsuzluklardan okuyucunun ders çıkarmasını hedefler; ötekileştirme yerine kardeşlik ve yakınlaşma ruhu kenetlenmiş sağlıklı ve müreffeh bir toplum oluşturma özlemini hissettirir. Anlaşmazlıkların savaşla değil barışla çözüleceği fikrini öne çıkaran tarihi roman ve hikâye, okuyucuya insanların inanmak ve çalışmakla her türlü engeli aşabileceği yolunda bir güven duygusu aşılar (Erol, 2012).

Tarihsel romanların pek çok eğitsel işlevi bulunmaktadır. Öğrencilere insani değerlerin aşılması ve öğrencilerde barış bilincinin gelişmesinde tarihsel romanların katkısı büyüktür.

Bütün bu bilgilerden hareketle; tarih derslerinin öğrencilerin ilgi düzeylerini artırabilen, onların enerjilerini ve meraklarını üst seviyelerde tutabilen ve öğrencilerin çeşitli beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarabilen bir yapıda oluşturulması gerektiği ifade edilebilir. Bu oluşum süreci içerisinde de tarihsel romanlarla tarih öğretimi alternatif bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Araştırmanın temel problem cümlesi: “Türk denizcilik tarihinin öğretiminde tarihsel romanların kullanımının tarihsel düşünme becerisine etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışma olup eylem araştırmasına uygundur. Eylem araştırması, katılımcıların üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik deneyimlerine dayanmaktadır. Ayrıca araştırmalara ve eyleme rehber olacak teori geliştirmeyi amaçlamaktadır (Köklü'den akt. Tezcan, Ada ve Baysal, 2016). Bu kapsamda ilgili model doğrultusunda değerlendirildiğinde araştırmanın; 10. ve 11. sınıf tarih dersleri kapsamında Türk denizcilik tarihinin öğretiminde tarihsel romanların kullanımı ile ilgili bir ders süreci tasarlamaya, ders sürecinde araştırmaya katılan öğrencilerin bizzat görüşlerini almaya yönelik olduğu ifade edilebilir.

Çalışma grubunu, İstanbul ili Tuzla ilçesinde özel bir okulda 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde 10. sınıfa devam eden 16 öğrenci ile 11. sınıfa devam eden 7 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci ürünleri incelenirken 10. sınıf öğrencilerini ifade etmek için 10Ö; 11. sınıf öğrencilerini ifade etmek için 11Ö numaralandırması yapılmıştır.

Tablo 1

10. Sınıf Seviyesindeki Katılımcıların Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı

Cinsiyet Sınıf Mevcudu Sınıf Seviyesi		
Kız	3	10
Erkek	13	10
Toplam	16	

Tablo 2

11. Sınıf Seviyesindeki Katılımcıların Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı

Cinsiyet Sınıf Mevcudu Sınıf Seviyesi		
Kız	1	11
Erkek	6	11
Toplam	7	

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla “çalışma yaprakları” tasarlanmış ve kullanılmıştır. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğrenciler ile “görüşme” ve “odak grup görüşmesi” yapılmış ve veriler toplanmıştır.

Çalışma yaprakları

Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları temelde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilmek ve ölçebilmek maksadı ile hazırlanmıştır.

Çalışmaya temel teşkil eden Halikarnas Balıkcısı'nın “Turgut Reis” ve “Uluç Reis” adlı tarihsel romanlarından metinler alınmış ve çalışma yapraklarına konulmuştur. Tarihsel romanlardan alınan bu metinler üzerine öğrencilere sorular sorulmuş, öğrencilerden soruları cevaplamaları istenmiştir. Çalışma yaprakları; çizim yapma, mektup yazma, gazete manşeti hazırlama gibi etkinlikleri de içermekte; öğrencilerin tarih dersi kapsamında ve çalışmanın amacına uygun olarak farklı yeteneklerini ortaya çıkarmalarını sağlamaya imkan verecek şekilde oluşturulmuştur.

Çalışma yaprakları boyunca öğrencilere; “mini sözlük” ve “bilgi kutusu” başlıkları altında önemli bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin bazı denizcilik terimlerini ilk kez duyuyor olabilecekleri var sayılarak; bu terimlerin çalışma boyunca zihinlerine daha iyi yerleşebilmesini sağlamak amacıyla çalışma yapraklarına dikkat çekici bilgiler yerleştirilmiştir. Çalışma yaprakları görseller, haritalar, tablolar ve geometrik şekiller ile dikkat çekici hale getirilmeye çalışılmıştır.

Görüşme

Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatma etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin temel amacı bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaya çalışmaktır. Görüşme yoluyla araştırılan konu hakkında bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması umut edilir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi şeklinde farklı görüşme teknikleri vardır (Yıldırım ve Şimşek; Sönmez ve G. Alacapınar'dan akt. Karataş, 2015, s.71). Uygulama süreci sona erdikten sonra uygulamaya katılan bazı öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler dersin bitiminin ardından okul ortamı içerisinde gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına alınmıştır.

Odak grup görüşmesi

Herhangi bir çalışmada, çeşitli bakış açılarına ulaşmak ve ortaya çıkan örüntü ve desenin güvenilirliğini artırmak için bir dizi farklı odak mülakatları yapılır (Patton, 2014, s.385). Odak grup görüşmeleri, son yıllarda eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Odak grup görüşmelerinin temel çıkış noktası, sosyal psikoloji ve iletişim teorileridir. Pazar araştırmalarında da sıklıkla kullanılan bu yöntem, sosyal bilimlerde başlangıç araştırması niteliğindeki çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerde birbir görüşmeler ve anketler ile birlikte kullanılsa da bu yöntem, aslında en sistematik veri toplama yöntemlerinden

biridir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen detaylı veriler, birebir görüşmeler ve anketler için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Kitzinger'dan akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, s.97). Araştırmanın amacı ve tüm bu süreç göz önünde bulundurularak hem 10. sınıf hem de 11. sınıf seviyesindeki öğrenciler ile ikinci ders saatlerinde odak grup görüşmesi yapılmış ve yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmesi araştırmacı tarafından yürütülmüş, her öğrencinin fikrini içtenlikle ve rahatlıkla söyleyebilmesi adına gerekli telkinlerde bulunulmuş ve sınıf ortamı buna göre düzenlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

Öğrencilerin tarihsel kavrama ile tarihsel analiz ve yorum becerisini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanan sorulara verilen öğrenci cevapları, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 10. ve 11. sınıf Tarih Öğretim Programlarında "Tarihsel Kavrama" ve "Tarihsel Analiz ve Yorum" becerisine yönelik belirlemiş olduğu kriterler göz önüne alınarak analiz edilmiştir.

Öğrencilerin tarihsel imgelem becerilerinin gelişip gelişmediğini değerlendirebilmek maksadı ile çalışma sayfalarında bu amaca yönelik bazı etkinlikler yapılmıştır. Öğrenci ürünleri, Fines (2002)'in "durağan imgelem" ve "süreğen imgelem" kategorileri göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Aynı zamanda veriler Dilek (2009)'in tarihsel imgelem üzerine yapmış olduğu çalışmasında belirlemiş olduğu işlem basamaklarının bazıları göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Bu basamaklar şunlardır:

- S- Tarihsel imgelem becerilerini işe koşma
- Tarihsel bağlama uygunluk ve anakronizm
- Tarihsel imgeleme sürecinde ön bilgilerin ve deneyimlerin rolü.

Bu basamaklara ek olarak araştırmacı tarafından çalışmanın amacına ve alt probleme uygun olarak şu basamak belirlenmiştir:

- S- Çalışmanın yönergelerini eksiksiz yerine getirme.

Nitel araştırmanın veri analizi sürecinde araştırmanın doğasından ve yapısından kaynaklanabilecek zorlama, aşırı ve eksik yorumlamaların önüne geçebilmek ve çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artırabilmek adına Fines'in ve Dilek'in öne sürdüğü yaklaşım dikkate alınmış ve bu yaklaşımların elverdiği ölçüde veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizine, bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Çalışma bulgularında öncelikle öğrencilerin çalışma sayfalarında kendilerine yöneltilen sorulara vermiş oldukları yanıtlar analiz edilmiştir. Öğrencilerin yanıtları; "tarihsel kavrama", "tarihsel analiz ve yorum" ve "tarihsel imgelem" becerileri kapsamında değerlendirilmiştir.

Çalışmanın bitiminde öğrenciler ile odak grup görüşmesi ve mülakatlar yapılmıştır. Öğrencilerden; tarihsel romanlar ile tarih öğretimi sürecini ve klasik tarih derslerini karşılaştırmaları istenmiştir.

Öğrencilere, “Klasik tarih dersleri ile tarihsel romanlarla tarih öğretimi arasındaki farklar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar tablo haline getirilip incelenmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Klasik Tarih Dersleri İle Tarihsel Romanlarla Tarih Öğretimi Hakkındaki Karşılaştırmalı Görüşleri

Tarihsel romanlarla işlemek daha iyi	11Ö6, 11Ö4	2
Gerçek kaynaklarla işlenmeli	11Ö1	1
Tarihsel romanlarla işlemek mümkün	11Ö2	1
Tarihsel romanlar daha eğlenceli	10Ö2, 10Ö5	2
Tarihsel romanlar daha akılda kalıcı	10Ö3	1

Araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin tarihsel romanlar ile tarih öğretim süreci ile ilgili olumlu düşünceler geliştirdikleri görülmektedir. Öğrenciler genel olarak, tarihsel romanlarla tarih dersi işlemenin klasik tarih derslerine göre daha iyi, eğlenceli ve akılda kalıcı olduğunu düşünmektedir. Bir öğrenci tarih derslerinin gerçek kaynaklarla işlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilere, “Ne sıklıkla tarihsel roman okursunuz?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar tablo haline getirilip incelenmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Tarihsel Roman Okumak Konusundaki Görüşleri

Tarihsel roman okumak gerekir	11Ö1, 10Ö4	2
Tarihsel roman okurum	11Ö6	1
Yakın tarih hakkındaki romanları okurum	11Ö7	1
Derste okurum	10Ö7, 10Ö13	2
Ödev olarak verilmezse okurum	10Ö13	1
Osmanlı tarihi dışında okurum	10Ö3	1

Araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin tarihsel roman okumak konusunda genel olarak olumlu düşünceler geliştirdikleri söylenebilir. Öğrenci görüşlerine bakıldığında, tarihsel romanların ödev olarak verilmesini tercih etmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bununla birlikte Osmanlı tarihine karşı negatif tutumu olan bir öğrenci bulunmaktadır. Ve de yakın tarihe karşı ilgisi olduğunu belirten bir öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin tarih derslerinde ilgi alanlarına yönelik tarihsel romanlar okumayı tercih ettiği genellemesi yapılabilir.

Araştırma sonunda öğrencilerin tarihsel kurgu ile tarihsel gerçeklik arasındaki farkı doğru algılayıp algılayamadıklarını ölçebilmek amacı ile bazı sorular sorulmuş ve verilen öğrenci cevapları doğrultusunda bazı sonuçlara varılmıştır.

Tablo 5

Tarihsel Kurgu İle Tarihsel Bilgi Arasındaki Benzerliklerin Ve Farklılıkların Algılanışı

Tarihsel metin nesnel, roman metni öznel	10Ö1, 10Ö2, 10Ö4, 10Ö7, 10Ö8, 10Ö9,	9
Tarihsel kurguda gereksiz bilgiler vardır ama daha eğlencelidir	10Ö10, 10Ö11, 10Ö14	1
Tarihsel romanların tarihsel bilgiden farkı olay örgüsü içermesidir	10Ö3	1
	10Ö4	5
Tarihsel kurgu daha ayrıntılıdır	10Ö5, 10Ö6, 10Ö9, 10Ö10, 10Ö15	2
Tarihsel kurgu hikayeleştirir	10Ö5, 10Ö6	2
Tarihsel kurgu daha hoştur	10Ö6, 10Ö12	1
Tarihsel gerçeklikte olaylar doğrudan okura aktarılır	10Ö13	2
Tarihsel kurgu gerçekten uzaktır	10Ö11, 10Ö15	

Yanıtlara bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmı tarihsel bilgiyi nesnel, tarihsel kurguyu ise öznel bulmuştur. 10Ö7 soruya şu şekilde yanıt vermiştir:

S“Tarihsel kurguda öznel ifadeler, olayların anlatımında kullanılan mecaz cümleler ve duygular baskındır. Tarihsel gerçeklikte ise olaylar sonuç odaklı ve olabildiğince nesnel anlatılmıştır. Benzerlik olarak da, ikisi de arka plan olarak aynı olayı anlatmışlardır.”

10Ö11 ise soruya şu şekilde yanıt vermiştir:

S“Tarihsel kurgu detaylara daha çok yer vermiş ve okuyucuya anlatılanları gözünde canlandırmasını sağlamaya çalışmıştır. Bu kurgunun dili daha subjektif tarihsel gerçeklik ise daha yüzeysel bilgilere yer vermiştir. Çünkü dilini objektif tutmaya çalışmıştır.”

10Ö6 ise tarihsel bilgi ve tarihsel kurgu arasındaki benzerlik ve farklılıkları şöyle değerlendirmiştir:

S“Tarihsel kurgu daha hikayesel ve okuması rahat. Tarihsel gerçeklikten daha uzun olmasına rağmen okuması daha hoş. Tarihsel gerçeklik bilgiye hemen ulaşmak için daha kullanışlı ama yine de ben kurguyu tercih ederim.”

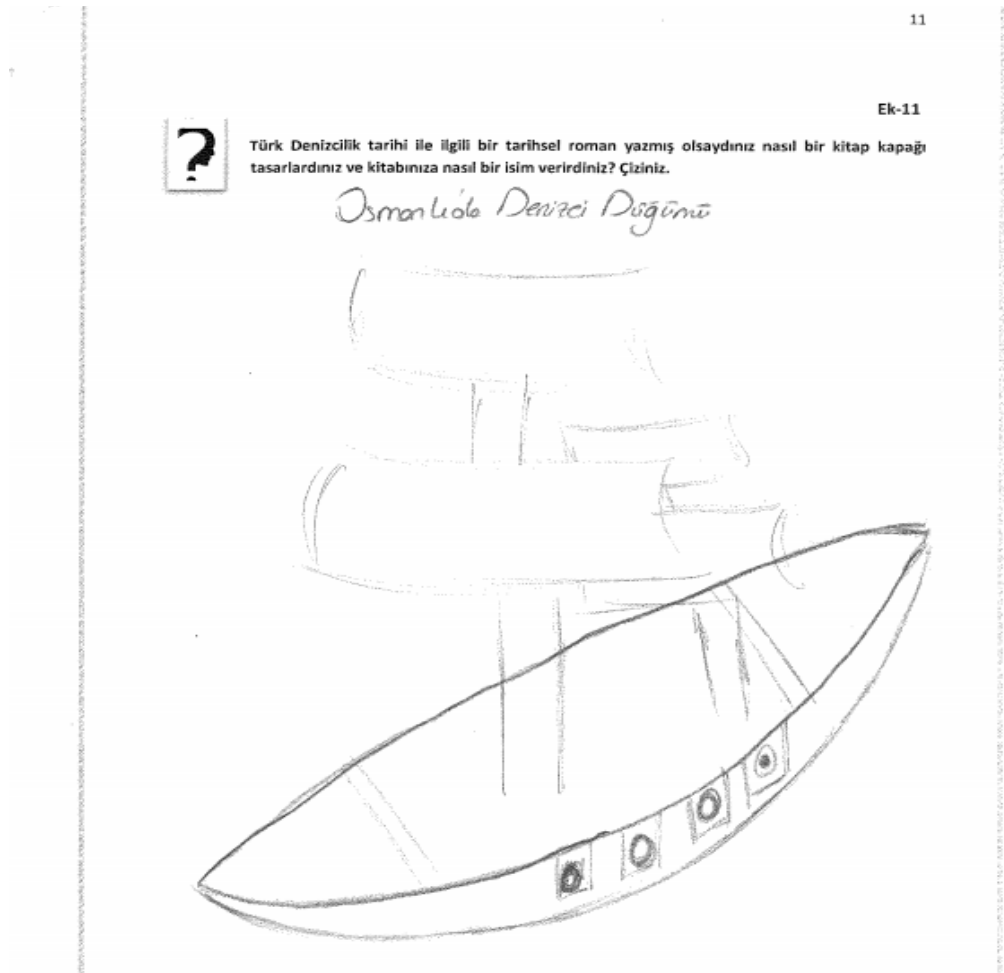
10Ö6 tarihsel kurguyu tarihsel bilgiye tercih etmektedir, bununla birlikte tarihsel kurgu ve tarihsel bilgi arasındaki bağlantıyı çeşitli yönlerden analiz etmiş ve tarihsel bilginin daha kullanışlı olduğuna kanaat getirmiştir. 10Ö11 ise soruya şu şekilde yanıt vermiştir:

“Romanlarda tarihsel bir olay daha çok karakterleri kahramanlaştırmaya yönelik betimlemelere yer verilirken, tarihsel bilgide olabildiğince nesnel bir anlatımla olayın geneline değinilir.”

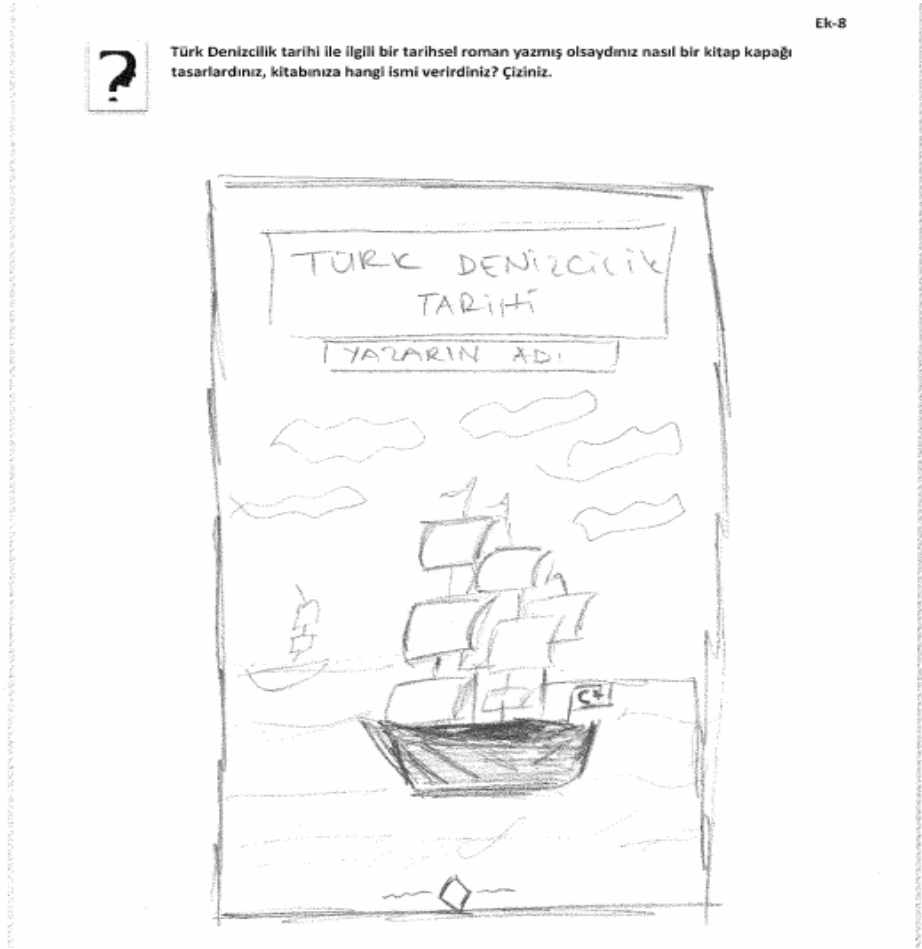
10Ö11 tarihsel bilginin nesnel olduğuna değinmiş, tarihsel romanların ise karakterleri kahramanlaştırmaya yönelik bir işlevinin olduğunu dile getirmiş, soruya iki bağlamda yanıt vermiştir.

Tüm yanıtlar değerlendirildiğinde öğrencilerin hepsinin tarihsel kurgu ile tarihsel bilgiyi karşılaştırabildikleri görülmektedir. Bu karşılaştırmayı yapabilecekleri enformasyona ve anlamaya da yapılan çalışma sayesinde sahip oldukları net bir şekilde ifade edilebilir. Öğrencilerin tarihsel benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünceleri karşılaştırabildikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin tarihsel kanıt temelli ve tamamen bilgiye dayalı hipotezlerle desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt edebildikleri de ifade edilebilir. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar kapsamında tarihsel analiz ve yorum becerisini kazandıkları söylenebilir.

Çalışma yapraklarında öğrencilerin tarihsel imgeleme süreçlerini ortaya çıkarabilmek ve işe koşabilmek adına çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bunlar: “Tarihsel Roman Kapağı Tasarlama”, “Tarihsel Gazete Manşeti Oluşturma” ve “Tarihsel Roman Paragrafı Yazma” isimli etkinliklerdir. Bu doğrultuda tarihsel roman kapağı tasarlama çalışmasında bir öğrenci ürünü süregelen imgelem ve bir öğrenci ürünü de durağan imgelem kategorisinde değerlendirilmiştir.



11Ö1'in tasarlamış olduğu roman kapağına bakıldığında yönergeleri eksiksiz olarak yerine getirmiş olduğu görülmektedir. Kitabına bir isim vermiş ve bir tarihsel roman kapağı çizmiştir. 11Ö1 kitabına "Osmanlı'da Denizci Düğümü" ismini vermiştir. Kitabının isminin tarihsel bağlama uygun olduğu görülmektedir. Kitap kapağı için bir yelkenli çizmiştir. Çiziminin de tarihsel bağlama uygun olduğu görülmektedir. Denizcilikte kullanılan ve denizcilere özgü olarak bilinen denizci düğümü şeması ile Osmanlı Devleti şemasını birleştirmiştir. Aynı zamanda 11Ö1'in tarihsel imgeleme sürecinde ön bilgilerini ve deneyimlerini de işe koştugu görülmektedir. Denizci düğümü 11Ö1'in ön bilgilerini ve deneyimlerini yansıtan bir ayrıntıdır. 11Ö1'in tasarlamış olduğu kitap kapağının "süreğen imgelem" özellikleri taşıdığı söylenebilir.




10Ö5'in tasarlamış olduğu tarihsel roman kapağına bakıldığında yönergeleri eksiksiz olarak yerine getirdiği görülmektedir. Kitabına bir isim vermiş ve bir kitap kapağı çizmiştir. Kitap kapağına bir yelkenli çizmiş ve bir de Türk bayrağı yerleştirmiştir. Türk bayrağının ve yelkenlinin

tarihsel bağlama uygun olduğu söylenebilir. Fakat 10Ö5'in kitabına vermiş olduğu isim "Türk Denizcilik Tarihi" öğrencilere yöneltilen sorunun içinde de geçmektedir. Bakıldığında "Türk Denizcilik Tarihi" bir tarihsel romandan ziyade bir tarih kitabı gibi görünmektedir. 10Ö5'in tarihsel imgeleme sürecinde ön bilgilerini ve deneyimlerini işe koşmadığı görülmektedir. 10Ö5'in tasarlamış olduğu kitap kapağının "durağan imgelem" özellikleri taşıdığı söylenebilir.

Çalışma sürecinde öğrencilerden, Avrupalı bakış açısı ile Turgut Reis hakkında bir tarihsel gazete manşeti hazırlamaları ve gazetelerine bir tarih vermeleri istenmiştir. Çalışma yapırları boyunca öğrencilere bazı denizcilik terimleri öğretilmiştir. Öğrencilerden gazete manşeti hazırlama çalışması sırasında kendilerine verilen denizcilik terimlerini kullanmaları istenmiştir. Bu doğrultuda tarihsel gazete manşeti hazırlama çalışmasında bir öğrenci ürünü süregelen imgelem ve bir öğrenci ürünü de durağan imgelem kategorisinde değerlendirilmiştir.

8

 Aşağıda verilen kelimelerin en az bir tanesini kullanarak, Avrupalı bakış açısı ile Turgut Reis hakkında bir gazete manşeti yazınız. Ve gazete manşetinize bir tarih veriniz.

Kadirga Kasara Salya Etmek
Yalpa Usturmaça
Kibtek
Palamar


SINYOR TURGUT'UN KADIRGALARI..
PALERMO'DA DEHŞET
SACIYOR!

Venedik Gazetesi 02.10.1541

10Ö3'ün tarihsel gazete manşeti hazırlama çalışmasına bakıldığında çalışmanın yönergelerini eksiksiz bir şekilde yerine getirdiği görülmektedir. Çalışmada verilen ve en az bir tanesinin

kullanılmasının istendiği denizcilik terimlerinden biri olan “kadırğa” terimini kullanmıştır. Bunun dışında gazetesine bir tarih de vermiştir. Vermiş olduğu tarih Turgut Reis’in yaşadığı bir döneme denk gelmektedir ve tarihsel bağlama uygundur. 10Ö3’ün tarihsel imgeleme sürecinde ön bilgilerini ve deneyimlerini işe koştuğu görülmektedir. 10Ö3, çalışma boyunca ismi geçmeyen Palermo kentini manşetinde kullanmıştır. Avrupalıların kullandığı bir unvan olan “sinyor” sözcüğünü de ön bilgileri ve deneyimleri yardımı ile kullandığı görülmektedir. 10Ö3’ün hazırlamış olduğu manşetin “süreçten imgelem” özellikleri taşıdığı söylenebilir.

8

 Aşağıda verilen kelimelerin en az bir tanesini kullanarak, Avrupalı bakış açısı ile Turgut Reis hakkında bir gazete manşeti yazınız. Ve gazete manşetinize bir tarih veriniz.

Kadırğa Kasara Salya Etmek
Yalpa Usturmaça
Köstek
Palamar

22.06.1538
Turgut Komutan ve Kadırgalarının
Akdenizde Tehlikeli İlerleyişi

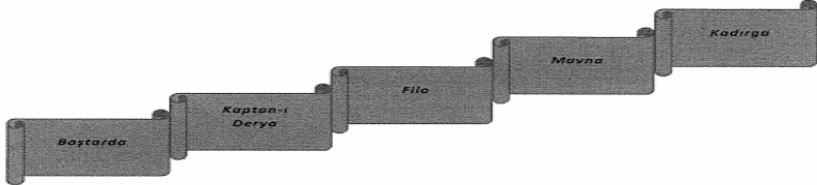
10Ö5’in hazırlamış olduğu tarihsel gazete manşetine bakıldığında yönergeleri eksiksiz olarak yerine getirdiği görülmektedir. Çalışmada verilen ve en az bir tanesinin kullanılmasının istendiği denizcilik terimlerinden biri olan “kadırğa” terimini kullanmıştır. Gazete manşetine bir tarih vermiştir. Vermiş olduğu tarih Preveze Deniz Savaşı’nın tarihidir. 10Ö5 Turgut Reis için Turgut Komutan demektir ve bunu Avrupalı bakış açısı ile dile getirmiştir. Komutan, dönemin denizcileri için kullanılan bir unvan değildir. Bu bakımdan 10Ö5’in manşetinin tarihsel bağlama uygun olmadığı yani bağlamdan kopuk olduğu (anakronizm) görülmektedir. 10Ö5’in tarihsel imgeleme sürecinde ön bilgilerini ve deneyimlerini işe koşmadığı görülmektedir. Çalışma

sayfalarında yapılan çalışmalar ve işlenen konular neticesinde bir manşet hazırlamıştır. 10Ö5'in hazırladığı olduğu manşetin "durağan imgelem" özellikleri taşıdığı söylenebilir.

Öğrencilere çalışma sırasında öğrendikleri beş adet denizcilik terimi verilmiştir. Öğrencilerden bu denizcilik terimlerinden en az üç tanesini kullanarak özgün tarihsel romanlarının ilk paragrafını yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda tarihsel roman paragrafı yazma çalışmasında bir öğrenci ürünü süregelen imgelem kategorisinde değerlendirilmiştir.

12

Ek-12



? Denizcilik tarihi ile ilgili bir tarihsel roman yazdığınızı düşünün. Çalışma yaprağı boyunca "mini sözlük ve bilgi" kutucuklarında anlamları verilen yukarıdaki denizcilik terimlerini inceleyiniz. Bu terimlerden en az üç tanesini kullanarak tarihsel romanınızın ilk paragrafını yazınız.

Osmanlı'da kaptanlığında deniz aklıyla baysen geleceğin Kaptan-ı Deryası Barbaros Hayrettin Paşa'nın hikayesidir bu. Türk tarihinin gelmiş geçmiş en büyük filasının kaptanı. Stratejik savaşlarda kadirga ve baysordan yerleştiği pozisyonlar ve mavna gemileri ile taşıdığı dimensiyon yolları yapan geleceğin yazarıdır Barbaros Hayrettin Paşa. O bir Osmanlı Kaptan-ı Deryesidir.

11Ö1'in yazmış olduğu tarihsel romana giriş paragrafına bakıldığında yönergeleri eksiksiz yerine getirmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerden, kendilerine verilen denizcilik terimlerinden en az üç tanesini kullanmaları istenmiştir. 11Ö1 verilen denizcilik terimlerinin hepsini kullanmıştır. Paragrafında Barbaros Hayrettin Paşa'dan bahsetmektedir ve kitabın içeriği ile ilgili bilgiler vermektedir. 11Ö1'in seçmiş olduğu kitap kahramanı tarihsel bağlama uygundur. Öğrencinin Barbaros Hayrettin Paşa ile ilgili vermiş olduğu bilgiler, onun tarihsel imgeleme sürecinde ön bilgilerini ve deneyimlerini işe koştuğunu göstermektedir. 11Ö1'in yazmış olduğu tarihsel romana giriş paragrafının "süregelen imgelem" özellikleri taşıdığı söylenebilir.

Tartışma

Bu çalışmada öncelikle çağdaş tarih öğretim yöntemleri ışığında tarihsel romanlarla ilgili tarih öğretimi üzerine bir eylem araştırması yapılmış, 10. ve 11. sınıf seviyelerindeki öğrencilerin tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum ve tarihsel imgelem becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin ve soruların yer aldığı çalışma yaprakları hazırlanmış, çalışmaların bitiminde

öğrenciler ile çalışmanın verimliliğine yönelik mülakatlar ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların analizinde Fines (2002)'in tarihsel imgelem kategorileri ile Dilek (2009)'in *Geçmiş İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz*" isimli çalışmasının analizi sırasında kullanmış olduğu basamaklardan yararlanılmış ve tarihsel romanlar ile tarih öğretimi çeşitli açılardan ele alınmıştır. Yapılan eylem araştırması, mülakatlar ve odak grup görüşmeleri ile öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin nasıl işe koşulduğuna dair veriler elde edilmiştir.

Taner Çiftçi'nin 2011 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından onaylanan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında 7. sınıf düzeyinde iki adet sınıf belirlenmiştir. Sınıflardan birinde bir öğretim metodu olarak yapılandırmacı yaklaşım zemininde tarihsel romanlar kullanılmıştır. Belirlenen diğer sınıfta ise tarihsel romanlar kullanılmadan yapılandırmacı yaklaşım ile bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama amacı ile başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi her iki sınıfa da deneysel işlem öncesinde uygulanmıştır. "Türk 118 Tarihine Yolculuk" ünitesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmada iki sınıf grubu arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ünitenin başarı testi puanlarına bakıldığında tarihi romanların bir materyal olarak kullanıldığı yapılandırmacı yaklaşım modelinin, tarihi romanların bir materyal olarak kullanılmadığı yapılandırmacı yaklaşım modeline göre öğrencilerin başarılarını artırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Taner Çiftçi'nin yüksek lisans tez çalışması sonucu elde ettiği bazı sonuçlar ile bu çalışmanın bazı sonuçlarının benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Taner Çiftçi'nin tez çalışması Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmış ve çalışma için iki ayrı sınıf ele alınmış, çalışmanın sonuçları iki sınıf karşılaştırılarak elde edilmiştir. Bu çalışma ise lise düzeyinde gerçekleştirilmiş ve iki sınıf arasındaki farkı tespit etme amacı gütmemiştir. Taner Çiftçi çalışmasında başarı testi üzerinden bir ölçüm yapmıştır. Tarihsel romanlarla tarih öğretiminin etkililiğini akademik başarı ile ölçmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarıları değil, tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaların benzer yönleri ise; çalışmalar boyunca tarihsel romanların tarih derslerindeki etkililiği ölçülmeye çalışılmış, tarihsel romanlarla işlenen tarih derslerinin daha verimli olduğu sonucuna varılmıştır.

Mustafa Turan'ın 2015 yılında Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından onaylanan "Tarihi Hikayelerin İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimindeki Önemi" isimi tez çalışmasında tarihi hikayelerin kullanıldığı ve tarihi hikayelerin kullanılmadığı iki ayrı öğretim modeli belirlenmiş ve 4. Sınıf seviyesi Sosyal Bilgiler dersi kapsamında bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacı ile başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi deneysel işlem öncesi ve sonrasında iki gruba da uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı yardımı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Geçmişimi Öğreniyorum" Ünitesi kapsamında başarı testi baz alınarak yapılan değerlendirmeler sonucunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tarihi hikayelerin bir materyal olarak kullanıldığı yapılandırmacı yaklaşım modelinin, tarihi hikayelerin bir materyal olarak kullanılmadığı yapılandırmacı yaklaşım modeline göre öğrencilerin başarılarını

artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mustafa Turan'ın yüksek lisans tez çalışması sonucunda elde etmiş olduğu bulguların, bu çalışmadan elde edilen bulgular ile benzerlikler ve farklılıklar taşıdığı söylenebilir. Mustafa Turan çalışmasının sonucunda, tarihsel romanların bir materyal olarak kullanıldığı sınıfın, tarihsel romanların bir 119 materyal olarak kullanılmadığı aynı seviyeden başka bir sınıfa göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Mustafa Turan çalışmasında ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinden bir üniteyi ve iki ayrı sınıfı temel almıştır. Çalışmasının özünü iki sınıf arasındaki karşılaştırmanın vermiş olduğu sonuç oluşturmaktadır. Bu çalışma ise lise seviyesindeki öğrenciler ile gerçekleştirilmiş olup, farklı seviyelerdeki iki sınıf arasındaki akademik başarı farkını ölçmeye yönelik değildir. Bu açıdan bu çalışmada başarı testi kullanılmamıştır. Çalışmaların benzer yönlerine bakıldığında; her iki çalışmada da tarihsel romanlarla işlenen tarih konularının öğrenciler için daha verimli ve faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre: Öğrencilerin büyük bir kısmının Türk denizcilik tarihi ile ilgili bilgilerinin alt düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışmada tarihsel romanların başkışileri olarak ele alınan ve tarihi kişilikler olan Turgut Reis'in ve Uluç Reis'in isimlerini hayatları boyunca hiç duymayan öğrenciler bulunmaktadır. Turgut Reis'in ve Uluç Reis'in ismini ilk kez yapılan bu çalışma sayesinde duyduğunu belirten öğrenciler vardır.

Tarihsel romanların tamamını okumak yerine çalışma boyunca yapılmış olduğu gibi tarihsel romanların içerisinden alıntılanan metinleri okumak öğrenciler tarafından daha pratik bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışma yapılarının uygulayıcı tarafından hazırlanmış olması ve öğrencilere direkt olarak sunulması da öğrenciler tarafından pratik bulunmaktadır. Öğrencilerin genel olarak tarih derslerinde tarihsel roman, öykü vb. gibi edebi ürünleri okumadıkları görülmektedir. Bunun yanında tarih derslerinde not tutmayı külfet olarak gören öğrenciler bulunmaktadır.

Öğrencilerin tarihsel roman ve tarihsel gerçekliği ayırt edebildikleri görülmektedir. Buna yönelik olarak çalışma yapılarında verilen metinleri okuyabildikleri; tarihsel romandan alıntılanan metinler ve tarihsel bilgi içeren metinler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları çözümleyebildikleri görülmektedir.

Öğrencilerin genel olarak tarih derslerini sıkıcı buldukları görülmektedir. Öğrenciler tarih derslerinde yoğun bir bilgi yüklemesi ile karşı karşıya olduklarını ifade etmektedir. Tarihsel romanlarla işlenen derse yönelik genel öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının tarihsel romanları eğlenceli bulduğunu görülmektedir.

Tarihsel romanlarla tarih dersini işlemenin hayal güçlerini geliştirdiği yönünde öğrenci görüşleri bulunmaktadır. Tarih derslerinde uzun süredir hayal gücünü kullanmadığını ifade eden öğrenci görüşleri vardır. Yapmış oldukları çizimlerin, yazmış oldukları tarihsel roman paragraflarının ve hazırlanmış oldukları tarihsel gazete manşetlerinin hayal güçleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade eden öğrenci görüşleri bulunmaktadır.

Sınıfta yürütülen çalışmanın sınıf içi etkileşimlerini olumlu etkilediğini belirten öğrenciler bulunmaktadır. Normal tarih derslerinde arkadaşlarının görüşleri hakkında fikirlerinin olmadığını belirten, yapılan çalışma sayesinde sınıftaki diğer arkadaşlarının görüşlerini öğrendi ve onların görüşleri ile kendi görüşlerini harmanlayabildiğini ifade eden öğrenciler bulunmaktadır.

Yapılan çizim çalışmalarında öğrenciler birbirlerinden destek almışlardır. Bu da sınıf ortamının ve yapılan çalışmanın işbirliğini artıran bir atmosfer oluşturabildiğini göstermektedir. Yapılan çalışmanın sonunda gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sırasında bütün öğrencilere yapmış oldukları çalışmalar konusunda söz hakkı verilmiş ve öğrencilerden yapmış oldukları çalışmalarını arkadaşlarına göstererek açıklamaları istenmiştir. Sınıftaki en çekingen öğrencilerin bile özgün ürünlerini arkadaşlarına göstermek ve çalışmaya katılım sağlamak bakımından hevesli oldukları görülmektedir. Genel olarak bu durum öğrenci öğretmen arasındaki etkileşimi ve diyalogu da artırmıştır.

Öğrencilerin tarih derslerine olan ilgisinin not kaygısı ile bir bağlantısı bulunmaktadır. Sınıfta gerçekleştirilen çalışma neticesinde not verilmeyeceğini bilen öğrencilerin çalışmaya daha rahat ve özgüvenli bir biçimde katılım sağladıkları görülmektedir. Çizim yeteneği olmadığını ifade eden öğrencilerin de çizim yapmış olması ve yapmış oldukları çizimleri odak grup görüşmeleri sırasında açıklayabilmiş olmaları onları mutlu etmiştir. Çalışmaya sözlü ve aktif olarak katılmayan kimi öğrencilerin tarihsel imgelem becerilerini geliştirmeye yönelik hazırladıkları çizim çalışmalarında başarılı oldukları görülmektedir.

Çalışma sonunda kimi öğrenciler bundan sonraki süreçte tarihsel romanlar okuyabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bazılarının roman okumaya ve bilhassa tarih dersleri paralelinde tarihsel romanlar okumaya yönelik isteklerinin artmış olduğu görülmektedir. Kimi öğrenciler ise ödev olarak verilmediği sürece tarihsel romanlar okuyabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin çalışma neticesinde tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel imgelem becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Yapılan çizim çalışmaları öğrencilerin tarihsel imgelem becerilerini açığa çıkarmıştır. Bunun yanında karşılaştırmalı olarak sorulan metin sorularına vermiş oldukları cevaplar neticesinde öğrencilerin tarihsel kavrama ile tarihsel analiz ve yorum becerilerinin gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Genel anlamda öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Yapılan çalışmanın disiplinler arası bir niteliğinin olduğu, tarih ve edebiyat derslerini bütünleştirici bir işlevinin olduğu ifade edilebilir. Bu konu hakkında görüş beyan eden kimi öğrencilerin tarih ve edebiyat işbirliğine yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirdiği görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin tarihi konuları tarihi yaşamış gibi, duygulu bir şekilde anlatmasını isteyen öğrenci görüşleri bulunmaktadır.

Çalışmanın sınıf içi fiziksel aktivite eşliğinde yapılmasının daha iyi olacağını söyleyen öğrenci görüşü bulunmaktadır. Çalışma yapraklarının siyah beyaz yerine renkli olmasını istediğini belirten öğrenci görüşü bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerden tarihsel imgelem becerilerini işe koşmaları, tarihsel kavrama ile tarihsel analiz ve yorum becerilerini

geliştirebilmeleri beklenmekteydi. Araştırmanın sonucunda bu becerilerin geliştiğini gösteren veriler elde edilmiştir.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Araştırmada öğrenciler tarihsel romanlar yardımı ile Türk Denizcilik Tarihinin öğretimi sürecinde çalışmayı eğlenceli, zevkli ve verimli bulduklarını söylemişlerdir. Bu bağlamda tarih öğretmenleri çeşitli konularda tarih dersi için geliştirilmiş olan özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilirler. Araştırma, 10. ve 11. sınıf tarih derslerinde yapılmıştır. Öğrencilerin tarih derslerinde edebi ürünlerden biri olan tarihsel romanları severek okudukları ve yorumladıkları görülmüştür. Öğretmenler tarih derslerinde tarihsel romanlar dışında diğer edebi ürünleri de kullanabilirler. Araştırmadan çıkan sonuca göre öğrencilerin Türk denizcilik tarihi ile ilgili bilgileri zayıftır. Bu bakımdan Türk denizcilik tarihi ile ilgili konular işlenirken öğretmenler öğrencilere bu konular ile ilgili edebi metinler okutabilirler. Araştırmada öğrencilerin sınıf içi etkileşimi önemsedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenler tarih dersleri kapsamında yapacakları çeşitli çalışmaları ve etkinlikleri öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini artıracak şekilde yapabilirler.

Araştırmada tarih öğretmenlerinin tarih dersleri kapsamında tarihsel romanları kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda alandaki araştırmacılar; tarih derslerinde tarihsel romanlar ve tarihsel romanlar dışındaki edebi ürünleri tarih derslerine uyarlayabilir. Tarihsel romanların eğitim ve öğretim ortamına dahil edilmesini sağlayacak araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar lise kademelerindeki bütün seviye gruplarına uygulanabilir. Araştırmada tarihsel romanların tarih derslerinde işe koşulmasının öğrenciler tarafından verimli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar tarihsel romanları çeşitli etkinlikler yolu ile tarih derslerine uyarlayabilir.

Kaynakça

- Aşlar, D. (2014). *Tarihi roman kavramı ve Kırgız tarihi romanı üzerine* Web site: http://www.jasstudies.com/Makaleler/1480556441_26-Dr.%20AŞLAR%20Halit-yayın.pdf 30 Kasım 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Buttanrı, M. (2009). *Yeni Türk edebiyatı – tarih ilişkisi bağlamında Türk tiyatro eserlerinde Genç Osman vakası* Web site: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/muzeyyen_buttanri_yeni_turk_edebiyati_tarih_iliskisi_genc_osman_vakasi.pdf 30 Kasım 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). *Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 4(1), 95-107.*
- Dilek, D. (2009). Geçmiş imgelerle yeniden kurmak: İlköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9, 633-689.*
- Dilek, G. (2014). *Çağdaş tarih öğretim programlarında temel yaklaşımlar.* M. Safran (Ed.), (s.177-184). Yeni İnsan: İstanbul.
- Dilek, D. ve Alabaş, R. (2014). *Öğrencilerde tarihsel düşünce gelişimi.* M. Safran (Ed.), (s.144-151). Yeni İnsan: İstanbul.
- Er Tuna, Y. (2014). *Tarih öğretiminde “tarihsel önemin” belirlenmesi ve kullanılması.* M.Safran (Ed.), (s.195-205). Yeni İnsan: İstanbul.
- Erol, K. (2012). Tarih – edebiyat ilişkisi ve tarihi romanların tarih öğretimine katkısı, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2, 59-70.*
- Karataş, Z. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Web site: <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2014/12/sosyal-bilimlerde-nitel-arastirma.pdf> 30 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Lukacs, G. (2008). *Tarihsel Roman.* Epos.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.
- Safran, M. (2014). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri.* İstanbul: Yeni İnsan.
- Tezcan, Ö., Ada, S ve Baysal Z. N. (2016). Eğitim alanından eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32, 133-148.*