

İnönü University



ISSN: 1300-2899
e-ISSN: 2149-9863

Journal of the Faculty of Education

Cilt/Volume **16**

Sayı/Issue **3**

Aralık/December **2015**

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından üç ayda bir yayımlanan hakemli bir dergidir
A tri-annual refereed journal published by İnönü University, Faculty of Education

ULUSLARARASI HAKEM KURULU/INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Sahibi/Owner
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/ On Behalf of İnönü University
Faculty of Education
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Editör/Editor
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Editör Yardımcıları/ Co-Editors
Doç. Dr. S. Nihat ŞAD
Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Yrd. Doç. Dr. Ali KİŞ

Danışma Kurulu/Advisory Board
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Prof. Dr. Sibel Şık KAHRAMAN
Prof. Dr. Nevzat BATTAL
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Doç. Dr. Nevzat BAYRİ
Doç. Dr. M. Akif ÇEÇEN

Dil Editörü/Language Editor
S. Nihat ŞAD

Dergi Sekreteri/Journal Secretary
Selim TOMAN

Dizgi-Grafik-Tasarım
Niyazi ÖZER

Baskı
İnönü Üniversitesi Matbaası

İletişim
İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
44280 – MALATYA
Tel: 0422 377 41 60
Faks: 0422 341 00 42
E-posta: efdergi@gmail.com
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi>

Dizinleme Bilgileri/Abstracted
Indexed in
ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
Index Copernicus™
EBSCO Education Research Complete™
EDNA (Education Network Australia)
NEWJOUR (Electronic Journals &
Newsletters)
The Intute Social Sciences Database
Türk Eğitim İndeksi
SOBİAD (Sosyal Bilimler Atf Dizini)

Bülent AKSOY Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE	Dianne FORBES The University of Waikato, NEW ZEALAND
Muallâ B. AKSU Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE	Thienhuong HOANG California State Polytechnic University, USA
Hüseyin ALKAN Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE	Elif Tekin IFTAR Anadolu Üniversitesi –TÜRKİYE
Sadegül A. ALTUN Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE	Eyüp İZCİ İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
İbrahim ATALAY Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE	Mira KARNIELI Oranim Teachers' College – ISRAEL
Ali BALCI Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE	Cahit KAVCAR Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Nevzat BATTAL İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE	Alim KAYA Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE
Kadir BEYÇİOĞLU Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE	Mustafa KILIÇ İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Martin BILEK University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC	Mustafa KUTLU İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Gürhan CAN Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE	Peter LITCHKA Lyola University, USA
Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE	Stewart MARSHALL The University of the West Indies, BARBADOS
Hikmet Yıldırım CELKAN Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE	Feridun MERTER İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Tak Cheung CHAN Kennesaw State University, USA	Semra MİRİCİ Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Ronald J. CHENAIL Nova Southeastern University, USA	Ferhan ODABAŞI Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Simon CLARKE University of Western Australia, AUSTRALIA	Zuhal OKAN Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE
Hana ČTRNÁCTOVÁ Charles University – CZECH REPUBLIC	Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Jale ÇAKIROĞLU ODTÜ, TÜRKİYE	Servet ÖZDEMİR Uluslararası Kıbns Üniversitesi, KKTC
Vehbi ÇELİK Mevlana Üniversitesi, TÜRKİYE	Paul J. PACE University of Malta, MALTA
Özcan DEMİREL Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE	Mehmet ÜSTÜNER İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Bayram DEMİRCİ İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE	Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus – GREECE
Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE	Ed SMEETS Radboud University – NETHERLANDS
Semire DİKLİ Georgia Gwinnett College, USA	Ömer Faruk ŞİMŞEK İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE
Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi – TÜRKİYE	Songül TAŞ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE	Ömer Faruk TEMİZER İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
Ş. Şule ERÇETİN Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE	Selahattin TURAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi –TÜRKİYE
Mustafa ERGÜN Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE	Cemil YÜCEL Uşak Üniversitesi-TÜRKİYE
Philip C. van der ESTHUIZEN North-West University, SOUTH AFRICA	Helen WILDY University of Western Australia - AUSTRALIA

BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have refereed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

İkbal Şahin SAK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi-TÜRKİYE

Zeynep Deniz YÖNDEM
Abant İzzet Baysal Üniversitesi-TÜRKİYE

Abdullah Atli
İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE

Barış KAYA
Bülent Ecevit Üniversitesi-TÜRKİYE

İlhan ERDEM
İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE

Gökhan GÜNEŞ
Hakkari Üniversitesi-TÜRKİYE

Mustafa Serdar KÖKSAL
Hacettepe Üniversitesi-TÜRKİYE

Şafak Uluçınar SAĞIR
Amasya Üniversitesi-TÜRKİYE

Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE

Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE

Baki DUY
Anadolu Üniversitesi-TÜRKİYE

Canan AYDOĞAN
İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE

Emine DURMUŞ
İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE

Ayşe AYPAY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-TÜRKİYE

S.Nihat ŞAD
İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE

Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU
Biruni Üniversitesi-TÜRKİYE

Süleyman DOĞAN
Ege Üniversitesi-TÜRKİYE

İçindekiler/Table of Contents

	<i>Editör'den/Editorial</i>	<i>i</i>
	Burhanettin DÖNMEZ	
<i>Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi</i>		01-16
<i>The Evaluation of the Pilot Scheme on Compulsory Preschool Education In Turkey According to the Views of the Parents</i>		
	Selçuk KUNDAKÇI, Aysun ERGİNER	
	<i>Grupla Psikolojik Danışmada Yeni Bir Alıştırma: 'Ağlama Duvarı'</i>	17-32
	<i>A New Exercise in Group Counseling: "The Wailing Wall"</i>	
	Taşkın YILDIRIM, Emine DURMUŞ	
<i>Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri</i>		33-50
<i>Primary School Teachers' Views on and Needs for in-Service Teacher Training Regarding Turkish Teaching</i>		
	Ruhan KARADAĞ	
	<i>Manevi Yönelim Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i>	51-68
	<i>Development of Spiritual Orientation Scale: The Study Of Validity and Reliability</i>	
	Figen KASAPOĞLU	
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri</i>		69-86
<i>Classroom Rules Used by Preschool Teachers and Children's Levels of Awareness Relating to Rules</i>		
	Şakire Ocak KARABAY, Derya Şahin Asi	
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi</i>		87-102
<i>The Study Of Determine Pre-School Teachers' Ideas About Science Education</i>		
	Mehmet SAĞLAM, Neriman ARAL	

EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

EDITORIAL...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Inonu University, School of Education

Değerli okurlarımız,

Aralık 2015 sayımızla sizlerle tekrar birlikte olmaktan mutluyuz. Bu sayımızda zorunlu okul öncesi eğitim, psikolojik danışma, hizmetiçi eğitim, sınıf kuralları, fen etkinlikleri konularında yürütülmüş araştırmalar mevcuttur. Ayrıca bir de ölçek geliştirme çalışması bulunmaktadır. Bunların arasında Türkiye'de zorunlu okul öncesi eğitim için pilot uygulama, yeni bir grupta danışma tekniği, Türkçe öğretmenleri için hizmetiçi, eğitim, manevi yönelim ölçeği, okul öncesi düzeyinde sınıf kuralları ve okul öncesinde fen etkinlikleri gibi konularını ele alan on akademisyen tarafından kaleme alınmış toplam altı hakemli makale yer almaktadır. Bu bilimsel çalışmaların bulgularının araştırmacılara ve uygulamacılara katkı sağlayacağı umudundayız.

Dergimizin OJS sistemine kayıt ve makale başvuru işlemleriyle ilgili ayrıntılı bilgileri <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/> web sayfamızda bulabilirsiniz.

2016 Nisan sayımızda buluşmak dileğiyle...

Distinguished readers,

We are happy to meet you once again in our new issue of December 2015. This issue includes peer-reviewed articles about compulsory preschool education, group counselling, in-service teacher training, classroom rules, and science education. In addition, there is a scale development study. December issue includes six articles authored by ten academicians focusing on pilot study of compulsory preschool education in Turkey, a new group counselling method, in-service training for Turkish teachers, spiritual orientation scale, classroom rules in pre-school education and science education in pre-school. . We hope that the findings of the researches in this issue will contribute and shed light to the practitioners and future researchers.

To login and submit your article in our system please visit our website at <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>

Hope to meet you in the April 2016 issue.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör/Editor

The Evaluation of the Pilot Scheme on Compulsory Preschool Education In Turkey According to the Views of the Parents

Selcuk KUNDAKCI

Ministry of National Education

Aysun ERGİNER

Neveehir Haci Bektas Veli University, Faculty of Education

Abstract:

In Turkey before the twelve year compulsory education, preschool education was included in the compulsory education in 32 province with a 4-year planning starting from 2009-2010 school year and instantly the pilot scheme of compulsory preschool education was started. In this research, it was aimed to evaluate the process of the pilot scheme of compulsory preschool education, by taking the opinions of the parents into consideration and the opinions of 624 parents were taken under evaluation. The data received by means of "The Parents' Evaluation Form for the Pilot Scheme of Compulsory Preschool Education", which was developed by the researchers, was analyzed through content analysis method. According to the research findings, the majority of the parents expressed that the pilot scheme had not had an impact on their decision to send their children to the school. An important percentage of the parents stated that they found the physical conditions of the school sufficient and the personnel of the school competent. Over half of the parents expressed that no monetary resource had been demanded from them by the school. Additionally, the results revealed that an important percentage of the parents stated that the funding for the preschool education should be provided by the government.

Keywords: Preschool Education, Pilot Scheme, Opinions of the Parents



Inonu University
Journal of the Faculty of Education
Vol 16, No 3, 2015
pp. 01-16
DOI: 10.17679/iuefd.16322429

Received : 11.03.2014
Revision1 : 17.04.2014
Revision2 : 20.02.2015
Accepted : 03.01.2016

Suggested Citation

Kundakci, S. & Erginer, A. (2015). The evaluation of the pilot scheme on compulsory preschool education in Turkey according to the views of the parents, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 16(3), ss.01-16. DOI: 10.17679/iuefd.16322429

Footnote

This research was produced based on the M.A. thesis's section which was conducted with the consultancy of Asst. Prof. Dr. Aysun Erginer. The M.A. thesis which was written by Selcuk Kundakci began to be written with the consultancy of Asst. Prof. Dr. Aysun Erginer and was completed with the consultancy of Assoc. Prof. Dr. Nail Yıldırım.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

While the preschool education is not in scope of compulsory education for many countries at the present time, the schooling rate of the preschool education grade has escalated into a high level particularly in developed countries. The importance of early childhood education for the children has begun to be understood better in Turkey in recent years. The first official practice having been performed in order to raise the schooling rate, which was on a lower scale in terms of the preschool education, was the pilot scheme of the preschool education which was started between the education years of 2009 and 2010. However, some arrangements for the education system had taken place before the projected period for the pilot scheme of compulsory preschool education was complete. The practice of twelve-year compulsory education replaced the eight-year compulsory education between 2012 and 2013. The preschool education, which had been planned to be included in the scope of compulsory education gradually, did not enter into the scope of the reintroduced compulsory education after this regulation.

It is believed that a number of qualifications and quality standards should also be fulfilled in order to achieve the goals in the preschool education, which is considered as a quite critical period of the education system. It is also thought that the preschool education syllabuses prepared by taking the expectations of the parents together with the nature of development, concerns and needs of the children into consideration may enhance the quality of the preschool education. Through this study, which was executed according to the above mentioned goals, it was aimed to provide a scientific perspective to the subject by determining the opinions of the parents, whose children receive a preschool education, about the preschool education and the institutions of the preschool education.

Purpose

The purpose of this study was to evaluate the process of the pilot scheme of compulsory preschool education, which was started to be performed in the school year of 2009-2010 in Turkey, by taking the opinions of the parents into consideration.

Method

In this study, the qualitative research methods were used. The data received by means of "The Parents' Evaluation Form for the Pilot Scheme of Compulsory Preschool Education", which was developed by the researchers, was analyzed through content analysis method. The opinions of 624 parents, from whom the feedbacks were received by means of semi-structured evaluation form, out of 5268 parents considered as the population of the study were taken under evaluation.

Findings

The majority of the parents (65,54 %) expressed that the pilot scheme had not had an impact on their decision to send their children to the school. There were no serious differences among the percentage distributions in terms of the opinions of the parents regarding the sufficiency of the physical infrastructure at the schools, in which the children receive education. An important percentage of the parents (42,31 %) stated that they found the physical conditions of the school sufficient. 53,21 % of the parents stated that they found the personnel of the school competent. While 50,48 % of the parents stated that no monetary resource had been demanded by the school, 64,26 % of them expressed that the funding for the preschool education should be provided by the government. 36,86 % of the parents stated that they found the pilot scheme of compulsory preschool education positive in general.

Discussion & Conclusion

The evaluation of the education environments and education process through the perspectives of the parents, who are an indirect part of the education system, may reveal the deficiencies within the education services and make a contribution to the efforts for improving the quality of the education services.

The results of the study revealed that the majority of the parents sent their children to the school as a consequence of the obligation to send them to the school in the scope of the pilot scheme. The pilot scheme of compulsory preschool education, which was initiated in the school year of 2009-2010, had a positive impact on the schooling. Additionally, it can be said that the pilot scheme contributed to raise the awareness of the parents based on the fact that a good number of the parents expressed their satisfaction with the preschool education services in spite of some negativities.

The schooling rate on the preschool education level in Turkey has not yet reached the higher levels of the rates in the developed countries, although it has increased in recent years thanks to the awareness-raising practices for the parents and some incentive attempts. In addition, it can be expressed that the awareness level of the parents in terms of the early childhood education is still insufficient in Turkey when it is considered that there are some parents sending their children to the school just because it is an obligation in spite of all of the incentives. For this reason, these deficiencies regarding the schools may be resolved in the long run by including the preschool education in scope of compulsory education in Turkey to not to lose the acceleration recently gained in terms of the schooling rates in the preschool education grade. Furthermore, the funding resources spared for the institutions giving the service of preschool education may be increased considering the obstacles which were determined through the results of the researches and a support for the preschool education materials according to the number of the children and institutions may be provided for the parents to voluntarily send their children to the preschool education institutions.

Türkiye’de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Selçuk KUNDAKÇI

Milli Eğitim Bakanlığı

Aysun ERGİNER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Öz

Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitimden önce, 4 yıllık bir planlamayla 2009-2010 öğretim yılından itibaren 32 ilde okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve hemen ardından zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulaması başlatılmıştır. Bu araştırmada, zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulama sürecini veli görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmış ve 624 veli görüşü değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulaması Veli Değerlendirme Formu” kullanılarak elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma verilerine göre, velilerin büyük bir kısmı çocuklarını anasınınına göndermelerinde zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının çok da etkili olmadığını belirtmiştir. Velilerin önemli bir kısmı, çocuklarının öğrenim gördüğü okulları fiziki altyapı, öğretmen ve yardımcı personel açısından yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Velilerin yarısından fazlası kendilerinden herhangi bir maddi kaynak talep edilmediği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin önemli bir kısmı, okul öncesi eğitimin devlet tarafından finanse edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Pilot Uygulama, Veli Görüşleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 16, Sayı 3, 2015
ss. 01-16
DOI: 10.17679/iuefd.16322429

Gönderim Tarihi : 11.03.2014
1. Düzeltme : 17.04.2014
2. Düzeltme : 20.02.2015
Kabul Tarihi : 03.01.2016

Önerilen Atıf

Kundakçı, S. & Erginer, A. (2015). Türkiye’de zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının veli görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.01-16. DOI: 10.17679/iuefd.16322429

Dipnot

Bu araştırma Selçuk Kundakçı'nın Yrd. Doç. Dr. Aysun Erginer danışmanlığında başlayarak, Doç. Dr. Nail Yıldırım danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinin, Yrd. Doç. Dr. Aysun Erginer danışmanlığında yürütülen kısımdan üretilmiştir.

GİRİŞ

Bireylerin doğumdan ilkokula başladığı döneme kadarki yaşantılarının, sadece o yıllar için değil, ileriki yaşamları için de olumlu etkileri bulunmaktadır. Bloom (1964), çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının % 33'ünün 0-6 yaş arasındaki kazanımları ile açıklanabileceğini ifade etmiştir (Akt. Fidan ve Erden, 1998). Aral, Kandır ve Yaşar (2000), "Erken Çocukluk Çağı" olarak da adlandırılan okul öncesi eğitimi, çocukların doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen dönemi kapsayan ve daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlamışlardır.

Okul öncesi eğitimin çocuk üzerindeki katkılarını, bazı araştırmalar açıkça ortaya koymaktadır. Barnett (1995, 2006); Reynolds, Temple, Robertson ve Mann (2001); Kağıtçıbaşı, Sunar ve Cemalcılar (2005); Goodman ve Sianesi (2005); Haque, Nasrin, Yesmin ve Biswas (2013); Uchem ve Onuh (2014) okul öncesi eğitimle, eğitimde yüksek verim elde edileceğini, çocukların test puanlarının yükseleceğini, sosyal becerilerinin pozitif yönde gelişeceğini, suç oranlarında, erken yaşlarda görülen hamilelik ve sigara içme oranlarında düşme meydana geleceğini belirtmektedirler. Okul öncesi eğitim, okul performansını pozitif yönde etkilemekte, okula devam ve sosyal uyum üzerinde uzun süreli etkiler oluşturmada, okul terkleri azalmakta, ilkokula yumuşak bir geçiş sağlayarak yaşam boyu öğrenmenin temelleri atılmakta, bu eğitimden yararlanan çocuklar daha uzun süre okulda kalmakta ve öğrenimlerine devam etmektedirler. Kaytaz (2004), uluslararası araştırmalara göre, erken çocukluk eğitimine yapılan yatırımların çocuğa, aileye, topluma ve ekonomiye getirisinin oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmalarına devam edilmesini önermektedir. Kıldan (2011), gelişmiş toplumlarda en kazançlı yatırımın, okul öncesi eğitime yapılan yatırım algılandığını, çünkü bu dönemdeki kaliteli bir eğitimin ileriki dönemlerdeki eğitim ve öğretimin maliyetini düşüreceğini belirtmektedir. Ayrıca, çocuğa okul öncesi dönemde kazandırılan yeterliklerin, ileriki dönemlerin çok daha güzel geçirilmesine de olanak sağlayacağını ifade etmiştir. Bireyin yaşamında oldukça önemli bir yeri bulunan okul öncesi eğitim, çocukların ailelerinin dışında farklı bireylerle de iletişime geçmesini sağlayarak toplumsallaşmaları yönünde olumlu etkide bulunurken, daha sosyal ve iletişim becerileri güçlü bireyler olmalarına da katkı sağlamaktadır. Ayrıca çocukların çeşitli özellikleri, yetenekleri, ilgileri, kişilik özellikleri temel eğitime başlamadan önceki yaşlarda belirlemeye başlamaktadır.

Diawara (2000) tüm çocuklar için bir yıllık zorunlu eğitimi şiddetle savunurken, Demiriz ve Dinçer (2001), Yazıcı (2002) ve Berlinski, Galiani ve Gertler'in (2006) yapmış olduğu araştırmalarda, erken çocukluk eğitiminin zorunluluğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Erken çocukluk eğitiminin, bütün çocukların hayata iyi bir başlangıç yapmaları için temel bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk çağının, çocuk gelişiminin en kritik, en hızlı ve en çok dikkat isteyen dönemi olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde okul öncesi eğitim pek çok ülkede zorunlu eğitim kapsamında olmamakla birlikte, özellikle gelişmiş ülkelerdeki okul öncesi eğitim kademesi okullaşma oranları oldukça yüksek değerlere ulaşmıştır. Tablo 1'de bazı ülkelerin formal bakım ve okul öncesi eğitimde net okullaşma oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 1
Bazı Ülkelerin Formal Bakım ve Okul Öncesi Eğitimde Net Okullaşma Oranları (2010, %)

Ülkeler	3 yaş	4 yaş	5 yaş	3-5 yaş ortalaması
İspanya	98,30	99,40	100,0	99,30
Belçika	99,80	99,10	99,0	99,00
Birleşik Krallık	83,0	57,90	99,40	93,30
Japonya	75,80	96,10	98,50	90,30
Meksika	40,50	99,40	100,0	88,90
Kore	76,60	82,50	89,50	83,10
Avustralya	37,60	78,10	100,0	80,10
ABD	47,10	68,40	84,20	66,50
Yunanistan	1,70	54,10	99,70	48,30
İsviçre	8,50	38,50	92,10	46,50
Türkiye	13,99	16,20	58,60	27,00
AB Ortalaması	68,20	85,10	91,30	82,60
OECD Ortalaması	63,30	82,40	92,10	80,60

Kaynak: OECD. (2014). OECD Family database, Paris.

Tablo 1'deki veriler genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'nin okul öncesi eğitim okullaşma oranları bakımından dünya ülkelerine göre geride kaldığı anlaşılmaktadır. Özellikle 5 yaş grubu için bir değerlendirme yapıldığında, Tablo 1'deki ülkelerin tamamı, okul öncesi eğitimde yaklaşık % 85 ve üzerinde okullaşmış durumdadırlar.

Türkiye'de de son yıllarda erken çocukluk eğitimi olarak da adlandırılan okul öncesi eğitime katılımı/erişimi artıracak birtakım çalışmalar başlatılmıştır. Temel eğitim ve zorunlu eğitimde yapılan değişikliklerden, okul öncesi eğitim de etkilenmektedir. Türkiye'de zorunlu eğitimin süresi ile ilgili tartışmalar, 2009-2010 yılında okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dahil edilmesi düşüncesiyle yeniden gündeme gelmiştir. Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı % 100'lere ulaşmış ya da bu orana yaklaşmakta iken (OECD, 2014), Türkiye'de 5 yaş grubu için okul öncesi eğitim okullaşma oranı 2010 yılı verilerine göre % 58,60 olarak belirtilmiştir. Bu oran, OECD (% 92,10) ve AB (% 91,30) ülkeleri için belirtilen ortalamaların oldukça gerisinde bulunmaktadır (OECD, 2014). 2013-2014 yılı Milli Eğitim İstatistikleri'nde (MEB, 2014), 3-5 yaş grubu okul öncesi eğitim okullaşma oranları 2011 yılı için % 29,85; 2012 yılı için % 30,87; 2013 yılı için %26,63; 2014 yılı için % 27,71 olarak belirtilirken, 5 yaş grubu okul öncesi eğitim okullaşma oranları ise 2012 yılı için % 65,69; 2013 yılı için % 39,72 ve 2014 yılı için % 42,54 olarak açıklanmıştır. Bu istatistiklere bakıldığında da, Türkiye okul öncesi eğitimde okullaşma oranları bakımından OECD ve AB ülkelerinin oldukça gerisinde kalmaktadır. Yine bu istatistiklerden, Türkiye'de okul öncesi pilot uygulaması ile okul öncesi eğitim okullaşma oranlarında bir artış yakalanmış iken, zorunlu eğitimde yapılan değişikliklerle birlikte bu oranın yeniden gerilemiş olduğu anlaşılmaktadır.

Son yıllarda erken çocukluk eğitiminin çocuk açısından önemi, Türkiye'de de daha iyi anlaşılmasına başlanmıştır. Buna paralel olarak gerek resmi, gerekse özel kuruluşlar, okul öncesi eğitim kurumlarını yaygınlaştırma çalışmalarını hızlandırmışlardır. Okul öncesi eğitimde düşük düzeylerde seyreden okullaşma oranının artırılması için hayata geçirilen ilk resmi uygulama, 2009-2010 öğretim yılında başlatılan zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulaması olmuştur. 17. Milli Eğitim Şûrası'nda (MEB, 2006) alınan "Okul öncesi eğitimin 60-72 aylık çocukları kapsayan bölümü zorunlu hale getirilmelidir" kararı doğrultusunda, MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün (2007) 29.12.2007 tarih ve 700/3878-2007/89 sayılı genelgesi gereğince, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında başlamak üzere, ülke genelinde 32 ilde 5 yaş grubundan itibaren okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir.

Pilot uygulama olarak başlatılan bu geçiş sürecinin, 2014 yılına kadar kademeli olarak ülke geneline yaygınlaştırılması planlanmıştır. Ancak henüz zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulaması için öngörülen süre tamamlanmamışken, eğitim sisteminde birtakım düzenlemelere gidilmiştir. 1997-1998 yılından itibaren uygulanan kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim yerine, 2012-2013 yılından itibaren 4+4+4 kademeli geçiş sistemi getirilerek 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması başlatılmıştır. Yeni eğitim sisteminin okul öncesi eğitimi ilgilendiren kısmı, çocukların ilkokula, dolayısıyla okul öncesi eğitime başlama yaşı ile ilgili düzenleme olmuştur. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimde okula başlama yaşı "72 aylık çocukların okula kayıt edileceği" şeklinde iken, yeni uygulama ile bu alt sınır "60-66 ay arasındaki çocukların velileri isterlerse, 66-72 ay arasındaki çocukların zorunlu olarak ilkokula kayıt edileceği" şeklinde değiştirilmiştir. Bu nedenle zorunlu eğitimin ilk basamağı olarak kabul edilen ilkokula başlama yaşının en az 6 ay aşağı çekildiği söylenebilir. Dolayısıyla yeni düzenlemenin ardından, ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında "48-60 aylık çocukların zorunlu olarak", "60-66 aylık çocukların ise velilerin istemesi halinde" okul öncesi eğitime devam edebileceği ön görülmüştür.

Türk Eğitim Sistemi'ndeki son gelişmeler doğrultusunda, kademeli olarak zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmesi planlanan okul öncesi eğitim, yeniden tanımlanan zorunlu eğitim kapsamında yer alamamıştır. Bu nedenle zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının ve okul öncesi eğitime katılımın, günümüz Türk Eğitim Sistemi'nde yapılan son değişikliklerin ardından önemini kaybettiği ve yine isteğe bağlı bir eğitim düzeyi haline aldığı söylenebilir. Ancak MEB tarafından ulusal yayın ve basın organlarına yapılan açıklamada (Kocabıyık, 2012), okul öncesi eğitime ilişkin okullaşmayla ilgili çalışmaların aynı hassasiyetle devam etmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Kocabıyık (2012), 5 yaşını dolduran çocukların zorunlu eğitime dahil edilmesine ilişkin, MEB için okul öncesi eğitimin önemini kaybetmediğini belirterek, sadece okula başlama yaşının bir yaş aşağıya çekildiğini ifade etmiştir. Bunun yanında MEB olarak bundan sonraki hedeflerin, okul öncesi eğitimde okullaşma oranını 4 yaşta % 100'e ulaştırmak olduğuna vurgu yapılmıştır.

Eğitim sisteminin oldukça kritik bir dönemi olarak kabul edilen okul öncesi eğitimde, hedeflere ulaşabilmek için birtakım yeterliklere ve kalite standartlarına ihtiyaç duyulmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2009) kalite, bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik olarak

tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitimin kalitesi, içinde bulunulan eğitim koşullarından etkilenir. Okul öncesi eğitim kurumları kalite açısından incelenirken; aile katılımı, eğitim ortamları, öğretim programı, personeli (öğretmen-yönetici), eğitimin başarısı boyutları ile ele alınmalıdır. Demiriz ve Çağlayan (2001), son yıllarda çocuk eğitiminde anne babaların eğitime katılması doğrultusunda yapılan çalışmaların, ebeveynlerin eğitimde ne kadar önemli olduğunu açıkça gösterdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, anne babanın eğitim ortamına katkılarının sağlanması için beklentilerinin, hem öğretmen hem de veli tarafından ortaya konulması gerektiği, çünkü bu dönemde çocuğa kazandırılacak davranışlarda aileye ve okul öncesi eğitimcilerine büyük görevler düştüğüne de vurgu yapılmaktadır.

Çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarıyla birlikte anne babaların beklentilerini de dikkate alıp eğitim sürecine aktif katılımlarını sağlayacak şekilde hazırlanan okul öncesi eğitim programlarının, aileleri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda güçlendireceği ve okul öncesi eğitimin niteliğini artırabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda (McWayne, Campos ve Owsianik, 2008; Fantuzzo, Perry ve Childs, 2006), okul aile işbirliğinin geliştirilmesiyle eğitim sisteminin başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğuna vurgu yapılmaktadır. Öğrenciler gibi veliler de eğitim sürecinin bir parçasıdır. Çocukların okul başarısı için okul yönetimi, öğretmen, veli ve öğrenci bir takım olarak görülmelidir (Saritaş, 2012). Bu nedenle, çocukların gelişiminde ve eğitiminde önemli rol oynayan anne babaların okul öncesi eğitim kurumlarından beklenti düzeylerini belirlenmesinin, okul öncesi eğitim ortamlarının ve okul öncesi eğitim veren kurumların yeterliklerinin velilerin bakış açısıyla değerlendirilmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma ile, çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden anne-babaların, okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri tespit edilerek, konuya bilimsel bir bakış açısı getirilmeye çalışılmıştır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye’de 2009-2010 öğretim yılında uygulanmaya başlanan zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulama sürecini, veli görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Velilerin çocuklarını anasınıfına göndermelerinde zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Velilerin çocuklarının öğrenim gördüğü okullardaki fiziki altyapının yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Velilerin okul öncesi eğitimde personel yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Velilerin okul öncesi eğitimde maddi kaynak toplanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- Velilerin okul öncesi eğitimin finansmanının kim/kimler tarafından karşılanması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitim öncesi, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulama sürecinin değerlendirildiği bu araştırma, betimsel model ile desenlenmiştir. Araştırmanın verileri, velilere yapılan kısa bir bilgilendirmenin ardından yarı-yapılandırılmış değerlendirme formuyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin incelenmesi sonucunda kategoriler oluşturulmuş ve kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Kategorilerin kaç katılımcı tarafından tekrarlandığına ilişkin belirtilme sıklığı (f) ile belirtilme sıklığının katılımcıların tamamına oranlanmasıyla elde edilen yüzdelere ilişkin bilgiler (%) tablolarda yer almıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 öğretim yılında Tokat ili merkez ilçesi ve diğer ilçeler ile bu ilçelere bağlı tüm belde ve köylerdeki 5 yaş grubunda okul öncesi eğitim gören çocukların velilerinden oluşmaktadır. MEBBİS’e (2011) göre, belirtilen öğretim yılı ve yerde 5 yaş grubunda okul öncesi eğitim gören çocuk sayısının 5268 olduğu tespit edilmiştir. Bu sayıdan yola çıkılarak araştırmanın çalışma grubunun 5268 veliden oluştuğu kabul edilmiştir. Var olan durum olduğu gibi betimlenmek istendiği için, yarı-yapılandırılmış değerlendirme formunu isteğe bağlı olarak doldurarak geri dönüş yapan 624 veli, araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan velilerin kişisel bilgilerine ve okullara ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.
Velilerin Kişisel Bilgileri ve Okullara İlişkin Bilgiler

		Veliler	
		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	380	60,90
	Erkek	244	39,10
Eğitim Durumu	İlkokul	269	43,11
	Ortaokul	77	12,34
	Lise	154	24,68
	Önlisans	33	5,29
	Lisans	86	13,78
	Yüksek Lisans	3	0,48
	Doktora	2	0,32
	Diğer	-	-
Yaş	20-29	194	31,09
	30-39	357	57,21
	40-49	66	10,58
	50 ve üzeri	7	1,12
Aylık Ortalama Gelir	0-500 TL	251	40,22
	501-1000 TL	163	26,12
	1001-1500 TL	58	9,29
	1501-2000 TL	85	13,62
	2001-2500 TL	38	6,09
	2501-3000 TL	17	2,72
	3001-3500 TL	3	0,48
	3500 ve üzeri	9	1,44
Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	Merkez İlçe	215	34,46
	İlçe	167	26,76
	Belde	125	20,03
	Köy	117	18,75
Toplam		624	100,00

Velilere ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde; velilerin cinsiyetlerine göre daha çok kadınlardan oluştuğu (% 60,90), yaşa göre dağılımda ise velilerin yarısından fazlasının (% 57,21) 30-39 yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenim düzeylerine göre ise velilerin yaklaşık % 80'inin lise ve daha düşük seviyede eğitim aldığı göze çarpmaktadır. Katılımcıların gelir dağılımı incelenecek olursa; daha çok 0-500 TL arasında kazançlarının olduğu görülmektedir. Çocukların öğrenim gördükleri okulun yerleşim birimlerine göre dağılımlarına göre, okullar daha çok merkez ilçede bulunmaktadır (% 34,46).

2.3 Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmanın verileri, bu araştırma için geliştirilen "Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulaması Veli Değerlendirme Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Taslak formun geliştirilmesinde, araştırma ile ilgili yabancı ve yerli kaynaklardan yararlanılarak literatür taraması yapılmış, içerik açısından araştırmayla paralellik gösteren araştırmalar ve bunlara ait veri toplama araçları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 6 açık uçlu sorudan oluşan taslak form oluşturulmuştur. Taslak form, uzman görüşleri doğrultusunda ele alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 2011-2012 öğretim yılının I. döneminde araştırmacının görev yaptığı okuldaki 5 veli ile değerlendirme formunun ön uygulaması yapıldıktan sonra "Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulaması Veli Değerlendirme Formu" son haline getirilmiştir. Değerlendirme formu; katılımcıların cinsiyetine, yaşlarına, öğrenim düzeylerine, mesleklerine, aylık ortalama gelirlerine ve çocukların öğrenim gördüğü okulun yerleşim birimine ilişkin 6 adet demografik soru ile

zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulaması sürecini değerlendirmeye ilişkin 6 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

2.4 Verilerin Toplanması

Ölçme aracı elektronik ortam üzerinden uygulanmıştır. Tokat ili genelinde, bünyesinde anasınıfı bulunan resmi ilköğretim okullarına gönderilen resmi yazı ile yöneticiler ve okul öncesi eğitim öğretmenleri tarafından velilere duyuru yapılarak, 13.02.2012-23.02.2012 tarihleri arasında 5 yaş grubunda okul öncesi eğitim gören çocukların velileri tarafından veri girişleri yapılmış ve uygulama sırasında Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün desteği alınmıştır. Özellikle köy ve beldelerde yaşayan veliler ise çocuklarının okullarına gelerek, okul öncesi eğitim öğretmeni ya da okul yönetiminin yardımıyla veri girişlerini yapmışlardır.

2.5 Verilerin Analizi

Velilerin değerlendirme formlarından elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005), içerik analizini, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması, verilerin tanımlanması, sınıflandırılması, kodlanması ve kategorileştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Betimleme aşamasında, araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır. Bulgular kısmında kişilerin belirginleşmesini önlemek için katılımcıların kişisel bilgileri hakkında bilgi verilmemiştir. Veliler V1, V2 şeklinde kodlanmış olup, veli görüşlerinden bazı örneklerle de yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerini test etmeye yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3.1 Velilerin Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Aşağıda, velilerin değerlendirme formundaki sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1 Velilerin Çocuklarını Anasınıfına Göndermelerinde Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Etkisine İlişkin Görüşler

Tablo 3'de velilerin çocuklarını anasınıfına göndermelerinde, zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının etkisine ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 3

Velilerin Çocuklarını Anasınıfına Göndermelerinde Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Etkisine İlişkin Görüşler

Tema	Belirtme sıklığı (f)	Yüzde (%)
Hayır, bir etkisi olmadı. Zaten gönderecektim.	409	65,54
Evet, zorunlu olmasının etkisi oldu.	190	30,45
Kısmen evet, zorunlu olmasının etkisi oldu fakat farklı nedenler de var.	18	2,88
Görüş belirtmeyen	7	1,13
Toplam	624	100,00

Tablo 3'de elde edilen bulgular incelendiğinde, velilerin önemli bir kısmının (% 65,54), çocuklarını okula göndermelerinde zorunlu pilot uygulamanın etkisinin olmadığı dikkat çekmektedir. Velilerin ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

"Okul öncesi eğitimin yararına inandığım için zorunlu olmasa da gönderirdim. Ancak zorunlu olduğu için bulunduğum beldede okul öncesi sınıfı açıldı, imkanlar oluştu" (V20). "Hayır. Çünkü çocuğumun bilinçli gelişmesi için zorunlu olmadan önce de çocuğumu anasınıfına gönderecektim" (V608).

Velilerin % 30,45'i, zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının, çocuklarını okula gönderme konusunda etkili olduğunu belirtmiştir. Uygulamadaki zorunluluğun etkili olduğunu belirten velilerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Evet, oldu. Yoksa biz anasınıfına maddi açıdan zorlanırdık diye göndermeyecektik" (V256).

Velilerin % 2,88'i okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının etkisinin yanında farklı nedenlerin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı veli görüşleri şöyledir:

"Evet, hem ondan dolayı hem de sosyalleşmesi için" (V70). "Evet, ama tam değil, çünkü anasının çocuğa sağladığı yararlarının bilincindeyim" (V555).

3.1.2 Velilerin Çocuklarının Öğrenim Gördüğü Okullardaki Fiziki Altyapının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tablo 4'te velilerin çocuklarının öğrenim gördüğü okullardaki fiziki altyapının yeterliliğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4

Velilerin Çocuklarının Öğrenim Gördüğü Okullardaki Fiziki Altyapının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Belirtme sıklığı (f)	Yüzde (%)
Yeterli buluyorum.	264	42,31
Hiç yeterli bulmuyorum.	208	33,33
Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum.	146	23,4
Görüş belirtmeyen	6	0,96
Toplam	624	100,00

Tablo 4'ten elde edilen bulgular incelendiğinde, velilerin çocuklarının öğrenim gördüğü okullardaki fiziki altyapının yeterliliğine ilişkin görüşleri bakımından yüzdelerik dağılımlarda çok büyük farklar görülmemektedir. % 42,31'lik bir oranla en geniş dilime sahip "fiziki şartları yeterli buluyorum" diyen velilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Tokat İlköğretim Okulu'nda anasının gidiyor. Okulumuz da, sınıfımız da gayet büyük ve geniş. Işığı iyi alıyor, tuvalette klozet var ve yaşlarına uygun, 5-6 yaş grubuna göre" (V126).

Okulun ve sınıfın fiziki şartlarını yeterli bulmayan % 33,33'lük veli grubunun görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

"Sınıf öğrenci sayısına göre çok küçük. Bina eski olduğu için pencereleri çok yüksekte kalıyor ve güneşin tam olarak girmesini engelliyor. Çocuklara ait tuvalet ve lavabo yok, öğretmenler tuvaletini kullanıyorlar" (V17).

"Fiziki yapı çok yetersizdir. Okul öncesi eğitimin zorunlu olması sınıf ihtiyacını doğurarak, kullanılmayan sınıfların yeterince materyal bulunmadan açılmasına neden oldu. Ve ..." (V196). "Fazla iyi değil, hatta yetersiz bir okul. Çünkü okul olarak tasarlanmamış, eskiden öğretmen yurdu olarak kullanılıyordu. Kalorifer değil, soba yanyor. Çocuklar küçük olduğundan dolayı yanma olasılıkları olabilir" (V289).

146 veli ise (% 23,40), okulun ve sınıfın fiziki şartlarını kısmen yeterli bulmaktadır. Dikkat çeken görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Çocuğumun okuduğu okul en geniş, güvenli okullardan olduğu için sınıf genişliğinin ve çocukların giriş-çıkış yaptıkları alanların uygun olduğunu düşünüyorum. Ancak sınıf en alt katta olmasından dolayı yeterince ışık almıyor. Sınıflar sabahları serin oluyor. Tuvalet ve lavabolar biraz daha temiz olabilir. Temizlik dışında gelişimlerine uygundur" (V608).

3.1.3 Velilerin Okul Öncesi Eğitimde Personel Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tablo 5'te velilerin çocuklarının öğrenim gördüğü okullardaki personel yeterliliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Tablo 5

Velilerin Çocuklarının Öğrenim Gördüğü Okullardaki Personel Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Belirtme sıklığı (f)	Yüzde (%)
Öğretmen ve yardımcı personel açısından yeterli buluyorum.	332	53,21
Yardımcı personel ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.	152	24,36
Sadece öğretmenlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	46	7,37
Yardımcı personel var ama yetersiz buluyorum.	37	5,93
Öğretmen ve yardımcı personel açısından yetersiz buluyorum.	14	2,24
Öğretmen ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.	7	1,12
Öğretmen var ama yetersiz buluyorum.	6	0,96
Görüş belirtmeyen	30	4,81
Toplam	624	100,00

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, % 53,21 ile velilerin yarısından fazlasının okulda çalışan personeli yeterli bulduğu görülmektedir. Velilerin % 24,36'sı ise yardımcı personel ihtiyacı olduğunu belirtirken, % 5,93'lük bir kısım yardımcı personelin bulunduğunu fakat onların okul öncesi eğitim konusunda bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Yardımcı personel sayısının az olduğu ve okul öncesi eğitim konusunda yetersiz kaldıklarını düşünen veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Okuldaki öğretmen sayısı yeterli fakat personel sayısı yetersizdir. Aslında sadece anasınıfıyla ilgilenen bir personel de olabilirdi" (V246). "Yardımcı personel yok. Okuldaki hizmetliler anasının hiçbir işine karışmıyor, her şeyle öğretmen ilgileniyor" (V436).

Velilerin bir kısmı ise yardımcı personelin olduğunu fakat bu kişinin kendileri tarafından çalıştırılmasına karşı olduklarını belirtmiştir. Örneğin V8, *"Anasınıfında yardımcı ablanın olmaması ve yardımcı personelin sınıf temizliği konusunda özenli davranmıyışı beni rahatsız etmektedir. Ayrıca anasınıflarına yardımcı bir elemanın velilerin maddi desteğiyle değil, devletin desteğiyle çalıştırılmasını istiyorum"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Ayrıca bazı veliler öğretmen değişimi hakkında, *"Çocuğumuzun öğretmenleri 3 veya 4 defa değişti. Dolayısıyla bırakın çocuğu, bizim dahi öğretmenler hakkında doğru dürüst bir fikrimiz oluşamadı maalesef" (V356). "Okulumuzda öğretmenin kadrolu olmaması sürekli değişmesi ve yardımcı hizmetlinin olmaması bizlerin üzerine daha fazla yük yüklemektedir"(V495)* ifadeleriyle rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir.

3.1.4 Velilerin Okul Öncesi Eğitimde Maddi Kaynak Toplanmasına İlişkin Görüşleri

Tablo 6'da zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasında velilerin maddi kaynak toplanmasına ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 6

Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasında Maddi Kaynak Toplanmasına İlişkin Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tema	Belirtme sıklığı (f)	Yüzde (%)
Hayır, toplanmıyor.	315	50,48
Evet, okul ve sınıf giderleri için (sınıf ablası ücreti, aidat, kayıt parası, temizlik malzemesi, yakıt parası, dolap-pano vb.) toplanıyor.	151	24,2
Evet, çocuklar için (dergi, kitap, eğitim seti, kırtasiye malzemesi, özel günlere kıyafet, beslenme vb.) toplanıyor.	72	11,54
Evet, bir kısmı çocuklar, bir kısmı okul-sınıf giderleri için toplanıyor.	71	11,38
Evet, okul ve sınıf giderleri için gönüllü velilerden alınıyor.	3	0,48
Görüş belirtmeyen	12	1,92
Toplam	624	100,00

Tablo 6'ya göre, velilerin % 50,48'i okul tarafından maddi kaynak talep edilmediğini belirtmiştir. Dikkat çekici bazı ifadeler şu şekildedir:

"Hayır, herhangi bir para toplanmıyor. Zaten durumumuzda yok. İsteselerdi gönderemezdim çocuğumu" (V48). "Hayır. İhtiyaç listesine göre kendimiz alıyoruz. 23 Nisan ve yılsonu gösterileri için de kıyafet alıyoruz" (V371).

Velilerin % 11,54'ü, okul öncesi eğitimde, çocuklarının kullanacakları kırtasiye malzemeleri, eğitim setleri ve beslenme giderleri için para toplandığını belirtmiştir. Bu yönde görüş belirten velilerin bir kısmı ise, bu amaçla maddi kaynak toplamayı uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde görüş belirten V220, *"Evet...kahvaltı ...için toplanmakta". V501 "Çocuğun gelişimi için uygun olan materyallerin alınması amacıyla toplanıyor. Gerekli olduğuna inanıyorum". V609 "Etkinlik için malzeme bittiğinde (oyun hamuru, yapıştırıcı karton vb.) para toplanıyor"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Bununla birlikte velilerin yaklaşık % 25'i, okul ve sınıf giderleri için para toplandığını ifade etmektedir. Bu yönde görüş belirten velilerin bir kısmı bu şekilde para toplamının "zorunlu eğitim uygulamasıyla" çelişkili olduğunu ifade etmiş olup, kimi veli ise maddi kaynak toplamadan eğitim-öğretimin verimli olmayacağını düşünerek, uygulamadan şikayetçi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı görüşler şu şekildedir:

"Evet. Banka hesabına aidat adı altında para yatırıyoruz" (V32). "Evet. Abla parası adı altında öğretmen yardımcısı parası toplanıyor" (V608).

3.1.5 Velilerin Okul Öncesi Eğitimin Finansmanının Kim/Kimler Tarafından Karşılanması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Tablo 7'de, velilerin okul öncesi eğitimin finansmanının kim/kimler tarafından ve nasıl karşılanması gerektiğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7
Okul Öncesi Eğitimin Finansmanının Kim/Kimler Tarafından Karşlanması Gerektiğine İlişkin Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tema	Belirtilme sıklığı (f)	Yüzde (%)
Devlet tarafından.	401	64,26
Devlet ve veliler tarafından.	94	15,06
Veliler tarafından.	35	5,61
Okul çalışanları tarafından.	20	3,21
Devlet ve özel sektör tarafından.	7	1,12
Okul çalışanları ve veliler tarafından.	5	0,8
Görüş belirtmeyen	62	9,94
Toplam	624	100,00

Tablo 7. incelendiğinde velilerin (% 64,26) büyük bir kısmı, okul öncesi eğitim finansmanının devlet tarafından karşılanması gerektiğini belirtirken; (V27) *"MEB tarafından karşılanmalıdır. İlkokul mecburi ve kitap paraları MEB tarafından ödeniyor. Anasınıfı da mecburi, en azından kitaplarını karşılasa iyi olur"*; (V590) *"Devlet karşılamalı, madem eğitim zorunlu, o zaman parasız olmalı"* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Velilerin % 15,06'sı ise okul öncesi eğitim finansmanının, devletin yanında veliler tarafından da karşılanması gerektiğini savunmaktadır. Bu şekilde düşünen velilerden bir kısmı, okul öncesi eğitimin çocuklarının gelişimi açısından ne kadar önemli olduğunu belirtirken, devlet bir takım eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilir, çocuklarının ihtiyaçları için maddi kaynak ayarabileceklerini ifade etmişlerdir. Velilerden bazıları ise, devletin eğitime ayarabileceği kaynağın yetersiz olacağını düşündüklerinden "en azından" ifadesiyle bazı ihtiyaçları devletin karşılamasının yanında, kendilerinin de memnuniyetle destek olabileceklerini ifade etmişlerdir. Birkaç veli görüşü şu şekildedir:

"Devlet tarafından asgari düzeyde bir standart oluşturulmalıdır. Bunun dışında veliler de standardın üstüne çıkma adına katkı sağlayabilirler" (V20). *"Yettiği kadar devletten, devletin yetişemediği yerde miktarı hiç önemli değil, veliler tarafından karşılanmalıdır. Çünkü çocuklar bizim çocuklarımız, ne kadar kaliteli, ne kadar iyi eğitim alırlarsa o kadar iyi olur ve bizde memnun oluruz"* (V569).

Okul öncesi eğitim finansmanına ilişkin bir kısım veli (% 5,61), kendileri tarafından finanse edilmesi yönünde görüş bildirirken, devlet ve özel sektör işbirliği ile finanse edilmesi yönünde görüş bildiren veli oranının (% 1,12) az olması dikkat çekmektedir. Az sayıda veli ise okul öncesi eğitimin, öğretmen, yönetici ve çocuk arasındaki bir etkileşim olmasından dolayı finansmanın okul çalışanları tarafından karşılanması gerektiğini ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim ortamlarının veliler tarafından değerlendirilmesi, eğitim ortamının kalite göstergeleri bakımından önemli bir ölçüt olarak kabul edilebilir. Eğitim sisteminin bir parçası olan velilerin bakış açısıyla eğitim ortamlarının ve eğitim sürecinin değerlendirilmesi, eğitim hizmetlerindeki eksiklikleri ortaya çıkarabilecek ve eğitim hizmetlerindeki kaliteyi artıracak katkılar sağlayabilir. Yapılan araştırmalarda (McWayne, Campos ve Owsianik, 2008; Fantuzzo, Perry ve Childs, 2006), velilerin okuldan beklentilerinin ve memnuniyet düzeylerinin belirlenmesiyle, eğitim kurumları için önemli geri bildirimlerin sağlandığına dair bulgular tespit edilmiştir. Okulun verdiği eğitim hizmetinin belli bir standarda ulaşmış olup olmadığını anlamada, aile görüşlerinin önemi sık sık vurgulanmaktadır. Fantuzzo, Perry ve Childs (2006), velilerin eğitim hizmetlerindeki memnuniyetlerinin saptanmasının, aynı zamanda onların eğitim sürecine dahil olmalarına ve okulların aileyle işbirliği yapmasına imkan sağladığına vurgu yapmaktadır. McWayne, Campos ve Owsianik (2008), velilerin okuldan aldıkları hizmetlerden memnuniyetleriyle, okuldaki eğitim sürecine katılımları arasında anlamlı bir ilişki olduğuna değinerek benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, velilerin büyük çoğunluğu (% 65,54), çocuklarını anasınıfına göndermelerinde zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının çok da etkili olmadığını, zaten göndereceklerini ifade etmişlerdir. Ancak uygulamadaki zorunluluktan dolayı çocuğunu okula gönderen % 30,45'lik dilimi oluşturan velilerin azımsanmayacak sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Altun, Küçükturan, Altun, Avcı, Tekmen, Yiğitcan ve Temiz'in (2007) yapmış oldukları araştırmaya göre, ailelerin çocuklarını okul öncesi

kurumuna göndermemelerinin nedenleri; ekonomik nedenler (% 30), okul öncesi eğitimin öneminin bilinmeyişi (% 23), ailelerin okul öncesi eğitimi gereksiz olarak algılamaları (% 13), bu konuda yeteri kadar bilgilendirme çalışmalarının yapılmaması (% 14) ve eğitimin zorunlu olmaması (% 4) olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularına göre % 33,33'lük bir veli grubunun uygulamadaki zorunluluktan ve farklı nedenlerden dolayı çocuklarını anasınıfına göndermelerinde, son yıllarda gerek MEB ve paydaşlarının, gerekse sivil toplum kuruluşlarının okul öncesi eğitimle ilgili yaptıkları bilinçlendirme çalışmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Velilerin önemli bir kısmı (% 42,31), çocuklarının öğrenim gördüğü okullardaki fiziki altyapının yeterli olduğunu düşünürken, azımsanmayacak sayıda bir grup (% 33,33) tam aksini düşünmektedir. Olumsuz yönde görüş bildiren velilerin belli konularda şikayetlerinin olduğunu belirtmek gerekir. Özellikle zorunlu eğitim uygulamasından sonra ortaya çıkan sınıf ihtiyacı, sınıf niteliğine uygun olmayan yerlerin sınıfa dönüştürülmesi ile giderilmeye çalışıldığı düşünülmektedir. Bu yüzden bu tür sınıf ortamlarına genel olarak velilerin tepkilerinin arttığı söylenebilir.

Bunun yanında tuvalet ve lavaboların sağlık açısından ve çocukların gelişim özellikleri bakımından uygun olmadığını belirten veli sayısının fazla oluşu da göze çarpmaktadır. Okulun ve sınıfın fiziki şartlarının kısmen yeterli olduğunu düşünen velilerin büyük çoğunluğunun, tuvalet ve lavaboların temizliği ile sınıfa olan uzaklığından şikayetçi olduğu görülmüştür. Ancak sınıfın ısınma problemi ile araç-gereç eksiğinin olduğunu belirten velilerin azımsanmayacak sayıda olması önemli bulgular olarak değerlendirilebilir.

Velilerin yarısından fazlası çocuklarının öğrenim gördüğü okulları, öğretmen ve yardımcı personel açısından yeterli bulmaktadır. Ancak personel ihtiyacı olduğunu düşünen veliler, özellikle yardımcı personel ihtiyacına vurgu yapmaktadırlar.

Velilerin yarısı (% 50,48), çocuklarının öğrenim gördükleri okul tarafından herhangi bir maddi kaynak talep edilmediğini ifade etmişlerdir. Ancak görüşler değerlendirildiğinde, sürecin kaynak talep etmekten çok, ihtiyaç listesinin belirlenip veliler tarafından temin edilmesi şeklinde işlediği görülmüştür. Bunun yanında okulların maddi kaynak toplamasıyla ilgili veli görüşlerine göre çeşitli uygulamaların yapıldığı ortaya çıkmıştır. İhtiyaçları gereğince okullar aidat, yardımcı personel ücreti, kayıt parası, temizlik malzemelerinin temini vb. için çeşitli miktarlarda parayı velilerden elden veya banka hesabına yatırılmasıyla talep ederken; diğer bir kısmı benzer yöntemlerle, kırtasiye malzemesi, eğitim seti, kitap temini veya beslenme ihtiyaçlarına göre çocuklara yönelik maddi kaynak toplamaktadırlar. Bunun yanında bazı okulların maddi kaynak yerine temizlik ve kırtasiye malzemesi, öğretim materyalleri, araç-gereç listesi oluşturarak aynı yardımlar da talep ettiği göze çarpmaktadır. Saklan (2011) ise bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, araştırmasında velilerin büyük bir bölümünün, okul öncesi eğitim kurumlarında kendilerinden çeşitli adlar altında maddi kaynak toplandığı bulgusuna ulaşmıştır. Cinoğlu, Arslantaş ve Öztürk (2012) araştırmalarında yine bu araştırmadan farklı olarak, okul öncesi eğitimde velilerden başlıca "İlk Kayıt Ücreti", "Malzeme Listesi", "Aylık Ücret (Aidat)", "Aylık Ücret Dışı Parasal Talepler" olmak üzere çeşitli başlıklar altında malzeme ya da parasal taleplerde bulunduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Velilerin büyük bir çoğunluğu (% 64,26), okul öncesi eğitimin devlet tarafından finanse edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle velilerin okul öncesi eğitimi, zorunlu eğitim kapsamında yer almasından dolayı kamusal bir hizmet olarak gördükleri düşünülebilir. Saklan'ın (2011) araştırmasına göre de velilerin önemli bir kısmı (% 59,60), okul öncesi eğitimin finansmanını devletin karşılaması gerektiğini belirtmişlerdir ve bu yönüyle iki araştırma bulguları birbiriyle paralellik göstermektedir.

Velilerin % 36,86'lık bir kısmı, zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasını olumlu bulduğu şeklinde görüş belirtirken, eksikliklerin bulunduğunu düşünen veliler sırasıyla fiziki altyapı sorunları, finansal kaynak sorunları ve öğretim programının yetersizliği konularına dikkat çekmişlerdir. Olumsuz yönde görüş belirten velilerin bu düşüncelerinin, genel olarak kalabalık sınıf mevcutlarından ve bazı okullarda çocuk sayısının artmasından dolayı kullanılmayan depo/arşiv odası gibi mekânların okul öncesi eğitim sınıfına dönüştürülmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Eğitim kurumlarında verilen hizmetin niteliğinin belirlenmesinde, kurum içi çalışanların görüşleri kadar, kurum dışında bulunan velilerin görüşleri de önemlidir. Yapılan araştırmalarda (McWayne, Campos ve Owsianik, 2008; Fantuzzo, Perry ve Childs, 2006), okul aile işbirliğinin geliştirilmesiyle eğitim sisteminin başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle velilerin eğitim sürecine dahil

edilmesinin, çocukların başarısına ve eğitim hizmetlerinin kalitesine olumlu katkılarının olabileceği düşünülmektedir. Özellikle son yıllarda erken çocukluk eğitiminin önemi hakkında veli bilinçlendirme çalışmalarının artırılmasıyla, okul öncesi eğitim okullaşma oranlarında ciddi bir artış gözlenmiştir. Araştırma sonuçları velilerin önemli bir kısmının, pilot uygulamadaki zorunluluktan dolayı çocuklarını okula gönderdiklerini ortaya çıkarmıştır. Yani, 2009-2010 yılında başlatılan zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının okullaşmaya olumlu yönde etkisi olmuştur. Ayrıca yine velilerin önemli bir kısmının, birtakım olumsuzluklara rağmen okul öncesi eğitim hizmetlerinden genel olarak memnun olduklarını ifade etmeleri, pilot uygulamanın veli bilinç düzeyini artırıcı faydaları arasında değerlendirilebilir.

Türk Eğitim Sistemi'nde yapılan son değişiklikler, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamından çıkarılması gibi bir algıya neden olmaktadır. Türkiye'de bu düzeydeki okullaşma oranları son yıllarda yapılan veli bilinçlendirme çalışmaları ve çeşitli teşvik edici girişimler ile son birkaç yılda yükselmesine rağmen, henüz gelişmiş ülkelerdeki seviyelere ulaşamamıştır. Ayrıca tüm teşviklere rağmen, sadece zorunlu eğitim nedeniyle çocuklarını okula gönderen velilerin bulunduğu düşünülecek olursa, henüz Türkiye'de erken çocukluk eğitimi için veli bilinç düzeyinin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu yüzden Türkiye'de son yıllarda okul öncesi eğitim okullaşma oranlarında kazanılan ivmenin kaybedilmemesi için okul öncesi eğitim, yeniden zorunlu eğitim kapsamına alınarak zaman içerisinde okullardaki eksiklikler giderilmelidir. Benzer araştırmalar farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip il ve ilçeler seçilerek karşılaştırmalı olarak yapılabilir. Çalışma grubuna okul öncesi eğitim hizmeti veren resmi ve özel kurumların tüm velileri dahil edilerek okul öncesi eğitime katılımı engelleyici nedenler üzerine araştırmalar yapılabilir. Ayrıca velilerin çocuklarını gönüllü olarak okul öncesi eğitim kurumlarına göndermeleri için, araştırma sonuçlarında ortaya çıkan engelleri ortadan kaldırmak için, okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlara ayrılan finansal kaynak artırılabilir ve çocuk sayısına göre kurumlara, okul öncesi eğitim materyali desteği sağlanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altun, A., Küçükturan, G., Altun, S., Avcı, S., Tekmen, B., Yiğitcan, Ö. ve Temiz, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgi tutum ve uygulama araştırması. UNICEF.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children, Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs*, 5(3), 25-50.
- Barnett, W. S. (2006). Research on benefits of preschool education: Securing high returns from preschool for all children. *New York: National Institute for Early Education Research*.
- Berlinski, S., Galiani, S. ve Gertler, P. (2006). The effect of pre-primary education on primary school performance. *William Davidson Institute Working Paper Number 838*. Michigan: The University of Michigan.
- Cinoğlu, M., Arslantaş, İ. ve Öztürk, M. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarının velilerden taleplerinin değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20):375-393.
- Demiriz, S. & Çağlayan, D. (2001). 5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 11-19.
- Diawara, R. (2000). Making the case for a year of compulsory pre-primary education for all children. <http://www.unesco.org> (02.06.2014)
- Fantuzzo, J., Perry, M. ve Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2): 142-152.
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Goodman, A. & Sianesi, B. (2005). Early education and children's outcomes: How long do the impacts last? *Institute for Fiscal Studies*. <http://www.ifs.org.uk/> (05.03.2015)
- Haq, M. N., Nasrin, S., Yesmin, M. N. ve Biswas M. H. A. (2013). Universal pre-primary education: A comparative study. *American Journal of Educational Research*, 1(1):31-36.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., ve Cemalcılar, Z. (2005). Continuing effects of early intervention in adult life. Preliminary findings of Turkish Early Enrichment Project second follow-up study. *ACEV (Mother Child Education Foundation)*. İstanbul, Turkey.
- Kaytaz, M. (2004). A cost benefit analysis of preschool education in Turkey. *ACEV (Mother Child Education Foundation)*. İstanbul, Turkey.

- Kıldan, A. O. (2011). Güne güneşin doğuşunu izleyerek başlamak gibidir hayata okul öncesi eğitimle başlamak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 20, 16-20. <http://www.egitimbirsen.org.tr/yayinlarimiz/148-egitimbirsen.org.tr-148.pdf> (06.06.2012)
- Kocabıyık, F. (2012). MEB'in hedefi, 4 yaşta yüzde 100 okullaşma. <http://www.ntvmsnbc.com/id/25337153/> (05.06.2012)
- Kundakçı, S. (2013). *Tokat ili örneğinde zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- McWayne, C., Campos, R. ve Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse headstart families. *Journal of School Psychology*, 46(5): 551-573.
- MEB. (2006). *XVII. Milli eğitim şûrası kararları*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Okul öncesi eğitim konulu genelge*. Resmi Gazete, Sayı: 26741, 29.12.2007.
- MEB. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- MEB. (2014). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim, 2013-2014*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2013-2014/icerik/95> (13.10.2014)
- MEBBİS. (2011). Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesi, Milli eğitim istatistikleri. <http://www.meb.gov.tr>. (5.09.2011)
- OECD. (2014). OECD Family database, Paris. <http://www.oecd.org/social/family/database> (13.10.2014)
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. ve Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15 year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA – Journal of American Medical Association*, 285(18): 2339-2346.
- Saklan, E. (2011). *Türkiye’de okul öncesi eğitim politikaları, finansmanı ve uygulamaya ilişkin görüşler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Sarıtaş, M. (2012). *Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi*. İçinde M. Şişman ve S. Turan (Ed.). Sınıf yönetimi (s. 207-223). Ankara: Pegem Akademi.
- Uchem, R. ve Onuh, C. C. (2014). A comparative study of the implementation of pre-primary education policy in Nigeria and Cameroon. *Research on Humanities and Social Sciences*. 4(26), 102-110.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/yazici.htm (07.05.2012)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

İletişim/Correspondence

Öğretmen, Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı,
Selçuk KUNDAKÇI,
selcukkundakci@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü,
Aysun ERGİNER,
aysunerginer@nevsehir.edu.tr

A New Exercise in Group Counseling: "The Wailing Wall"

Doç. Dr Taşkın YILDIRIM, Yrd. Doç. Dr. Emine DURMUŞ

Inonu University

Abstract:

In group counseling sessions, it is the expert's responsibility to notice, define and cope with resistance situations. Resistance is especially encountered in restricted and closed groups where the volunteering principle is ignored. In order for group counseling to be effective, the group leader may have to use exercises for coping with resistance. The present study has emerged on the basis of this need and introduces a new exercise used in the group process and its effects. The outcomes of this exercise which is practiced in two groups simultaneously by two group leaders are discussed from the perspective of the members. The members' opinions in the reports recorded at the end of the group sessions comprise the data of the present research. As a result of the content analysis, the effectiveness of the "wailing wall" exercise developed for coping with resistance has been classified into 5 categories: (1) motivating effect, (2) belongingness and the feeling of us, (3) modelling effect, (4) transition to activity stage and (5) the exercise's idiosyncratic therapeutic effect. The "wailing wall" exercise, which are presented, is recommended for experts working in counseling groups.

Keywords: group counseling, exercise, resistance, the wailing wall



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 16, No 3, 2015
pp. 17-32
DOI: 10.17679/iuefd.16351000

Received : 09.09.2014
Revision1 : 09.07.2015
Revision2 : 04.08.2015
Accepted : 03.01.2016

Suggested Citation

Yıldırım, T. Durmuş E. (2015). A New Exercise in Group Counselling, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.17-32. DOI: 10.17679/iuefd.16351000

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Leaders have a number of difficulties in group counseling. These difficulties can create group-specific situations and be eliminated using suitable techniques and skills (Türküm and Akdoğan, 2007). One of these difficulties is resistance. Resistance is inevitable in both individual and group counseling. However, when resistance lasts longer than necessary, it can lead to difficulties, especially in time-limited groups. These include slowing down the process, preventing and delaying transition to the action stage and even making this transition impossible, all of which alienate the group from the therapeutic process. The group members are expected to experience and observe the entire group process, particularly in groups that are created to provide counseling experience in undergraduate and graduate psychological counselor training programs. In these counseling sessions, in which volunteering is suspended, members' resistance might be more intense and obstructive than expected. In this type of situations, it is more effective to develop methods to resolve the problem that it is to quit thinking that the resistance will inevitably be strong. One such method is to do exercises that are used to overcome resistance in groups. According to Yalom (1995), every experienced group leader can use structured exercises. These exercises can be used not only to break the silence, but also to break resistance, resolve transference or get people to learn about themselves and others when necessary. These exercises make people relax, increase the interaction among them, build trust and facilitate the flow and functioning by enabling people to have new experiences. At this point, it is important to choose an exercise that is suitable for the needs of the group.

Purpose

This study presents an exercise that is used to overcome resistance and make it easier for the group to pass the action stage and describes its results. The exercise was created to overcome resistance during the practical exercises done group members who are prospective psychological counselors.

Method

Study Sample

The study sample included undergraduate psychological counseling and guidance students who attended practice group counseling. The sample included 20 participants in two groups of 10 students. Their ages ranged between 19 and 22. Of them, 70% were females (n=14), and 30% were males (n=6). The study was simultaneously conducted with two leaders who specialize in group counseling and two groups.

Implementation

The participants were divided into two groups in an effort to balance the numbers of female and male participants. In the first sessions when the group rules were determined, the group members were asked to bring reports that evaluated the process, their perception of themselves in sessions and their general experiences in the group. With these groups, 90 to 100-minute sessions were conducted for 12 weeks. This study explains the wailing wall exercise, which was developed to be used in the fourth and fifth stages when resistance arises.

The Wailing Wall

The wailing wall exercise presented in this study was designed to overcome resistance in group counseling in a healthy and effective way.

Objective: The aim of this exercise is to have group members build trust in themselves and in the group members, internalize the group process, get into action, take risks and overcome resistance.

Directions: The leader says: "Now we are going to do an exercise together," to the members, stands up and places an empty chair as shown in Figure 1.



Figure 1: Suggested seating order for the wailing wall exercise

Then the leader gives these directions: "Now I ask each one of you to sit on this chair one by one. Each member will sit on the chair turning his or her back to the group and face to the wall, and tell about an upsetting experience which he or she wanted to share with the group in four or five minutes. All group members will sit on this chair. When the member returns to his or her own seat, we will not make comments or express our feelings about what has been said. That is, we will say everything we want to share on this chair. After a member finishes talking, it will be another member's turn." After giving the directions, the leader sits on the chair first and tells about an experience.

Termination: After all group members and the leader sit on the chair, the group leader ends the session by saying: "Next week, we will continue with this exercise."

Data Analysis

This is a qualitative study. The study data were collected using participant observation and document collection (Glesne, 2012), qualitative research data collection methods and content analysis. The study data consisted of 235 reports written by the members of the two groups after each session over 12 weeks. The data examined in the study were obtained by analyzing the content of 20 reports.

Findings

An analysis of the member reports about the effects of this exercise revealed that they could be classified into five categories: 1) stimulating and motivating effect, 2) the effect of creating the feeling of belonging and being a group, 3) the effect of making the leader a role model, 4) the effect of transition to the action stage and 5) the unique therapeutic effect of the exercise.

The Stimulating and Motivating Effect

The directions of the exercise requires every member to act by sitting on the outwardly turned chair and expressing himself or herself. Here is a sample sentence about this category: "The group leader made us do a different exercise. Each one of us was to sit on that chair. I both wanted to show courage and sit there and did not dare to do so. I finally stood up when I felt strong, and I was very excited."

The Effect of Universality (the Feeling of Belonging and Being A Group)

The feeling of belonging and being a group is a therapeutic benefit and a sign of recovery. Here is a sample sentence about it: "The wailing wall always revealed shared feelings. We laughed and cried and laughed together. Our problems were similar to each other's. We were bothered by so many things, either important or not, and it was relieving to talk about them."

The Effect of Making the Leader a Role Model

One of the greatest advantages of group counseling is to develop the group members' repertoire of social skills. Here is a sample sentence about this category: "It gave me confidence that the group leader started the exercise. Then the group leader asked us to go to the chair and talk about an experience."

The Effect of Transition to the Action Stage

This sample sentence shows that the exercise quickly and effectively enables the transition from the resistance stage to the action stage: "All members shared something today, and I believe that it will be easy for us to share things in the future."

The Unique Effect of the Exercise

This sample sentence shows that the exercise has a unique supportive, accelerating effect that facilitates the therapeutic function thanks to its unique directions and implementation: "Nobody asked any questions or commented. All the members just listened, and this was very relieving. It was more relaxing to be listened to without being judged."

Discussion & Conclusion

Based on the assessment of the group members, the study concluded that the wailing wall exercise had positive outcomes for the group counseling process and the members. Group counseling sessions include exercises designed to break resistance, prevent silence and help create other therapeutic effects (Umucu and Voltan-Acar, 2011). They can also resolve the transference and make the group members introduce themselves and the others (Voltan-Acar, 1998). Although Rogers (1967) claims that group experience requires only a little structure (Fehr, 2000), most writers think that it is necessary to use exercises during group experience to gain insight and provide interaction (Altınay, 1998; Corey, 2008; Güçray et al. 2009; Fehr, 2000; Vinogradov and Yalom, 1989; Voltan-Acar, 1993). The limitation of this study is that the exercise was implemented and its effects were evaluated by two groups who participated compulsorily. The directions, implementation and effects of the wailing wall exercise were presented in this study, and it is recommended to specialists due to its contributions to the therapeutic process.

Grupla Psikolojik Danışmada Yeni Bir Alıştırma: 'Ağlama Duvarı'

Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM, Yrd. Doç. Dr. Emine DURMUŞ
İnönü Üniversitesi

Öz

Grupla psikolojik danışma oturumlarında direnç oluştuğunda tanımak, tanımlamak ve üstesinden gelmek için profesyonel zeminde çalışmak uzman sorumluluğundadır. Özellikle zaman sınırlı, gönüllülük esasının ikinci plana tutulduğu, kapalı gruplarda direnç daha yoğun görülür. Grupla psikolojik danışma sürecinin etkili çalışabilmesi için grup lideri tarafından direnci aşmaya yönelik alıştırmalar kullanmak gerekebilir. Bu çalışma ile söz konusu gereklilikten doğan, yazar tarafından geliştirilen, grup oturumlarında uygulamaları yapılan ve etkileri değerlendirilen yeni bir alıştırma sunulmuştur. İki grup lideri tarafından eş zamanlı yürütülen iki ayrı grupta uygulanan bu alıştırmaların grup süreci ve üyeler açısından doğurguları tartışılmıştır. Grup oturumları sonunda üyelerden alınan raporların içeriğinde yer alan üye görüşleri bu araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Verilerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda direnci aşmak için geliştirilen "ağlama duvarı" alıştırmalarının etkililiği 5 (beş) alt kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, grubun; (1) harekete geçirici-motive edici etkisi, (2) ait olma ve biz duygusu, (3) Liderin model olma etkisi, (4) eylem evresine geçiş etkisi ve (5) alıştırmaların kendine özgü terapötik etkisi olarak incelenmiştir. Bu çalışmada sunulan "ağlama duvarı" alıştırmaları, psikolojik danışma gruplarıyla çalışan alan uzmanları için önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Grupla Psikolojik Danışma, Alıştırma, Direnç, Ağlama Duvarı.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 16, Sayı 3, 2015
ss. 17-32
DOI: 10.17679/inuefd.16351000

Gönderim Tarihi : 09.09.2014
1. Düzeltme : 09.07.2015
2. Düzeltme : 04.08.2015
Kabul Tarihi : 03.01.2016

Önerilen Atıf

Yıldırım, T. Durmuş E. (2015). Grupla Psikolojik Danışmada Yeni Bir Alıştırma: 'Ağlama Duvarı'. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.17-32. DOI: 10.17679/inuefd.16351000

GİRİŞ

Grupla psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma alanında yetkin bir lider eşliğinde üyelerin değişim, gelişim, farkındalık, sosyal yaşama bağlılık gibi kazanımların belirli ilke, teknik, yöntem ve kuramlar aracılığı ile terapötik ortamda çalışıldığı profesyonel uygulamalardır. Mahler (1971), grupla psikolojik danışmayı destek, kabul, anlayış, bakım, karşılıklı güven, katarsis, gerçeğe yönelim, serbest bırakma gibi iyileştirici işlevleri içeren ve bilinçli düşünce ve davranış üzerine odaklanan kişilerarası dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Mahler'e göre, bu süreçte üyelerin kendilerini anlamaları ve kendilerini kabul etmelerini kolaylaştırmak için karşılıklı güven ortamının oluşturulması gerekir, ancak üyeler de davranışlarının anlamı ve yeni davranış şekilleri kazanabilmek için savunmalarından sıyrılmalı, risk alabilmelidirler.

Grup liderinin grup süreci oturumları başlamadan yaptıkları veya yapmadıkları sonraki terapötik süreci kolaylaştırır veya zorlaştırır. Bu süreç bebek ve annesi arasında gerçekleşen bağlanma sürecine benzetilebilir. Bağlanmanın güvenli olması kadar olmaması da olasıdır. Maroda (2010) ya göre bu ilk basamakta terapist danışanın kendisi hakkında verdiği mesajlara dikkat etmelidir. Danışanın gereğinden fazla kendisiyle empati kurulmasını talep etmesi, empatiyi talep etmemesi kadar dikkatle ele alınmalıdır. Terapist, sürecin sağlıklı şekilde yol alabilmesi için, doğru sorulara cevap alabilmeli, davranışsal amaçları sağlıklı belirlemelidir.

Grupla psikolojik danışmada danışan/üye, farkındalık geliştirme, farkına varma yollarını öğrenmenin egemen olduğu bir süreci bekler. Bu nokta da zorlu bir durumdan söz edilmektedir. Danışanın değişime hazır olduğu hallerde bile (ki doğası bu gereği ender karşılaşılan bir durumdur) tanımadığı bir uzman ve kendisine benzer/benzemez diğerlerine kendini açması, bilgi, duygu ve davranış boyutlarıyla kendini ifadesi kolay olamayabilmektedir. Bu durumda gündemde "direnç" adı verilen değişime karşı bilinçli ve bilinç dışı süreçlerin getirdiği bir direnme durumu yaşanır. Conte (2009) direnç olgusunu şu şekilde irdelemektedir: İnsan olarak çatışma yaşar durumdayız; değişmek, ama aynı zamanda değişmemek isteriz. Yaşantılarımız, ne olduğumuz ve dünyayı nasıl gördüğümüzle biçimlenmiştir. Algıladığımız her şeyi değiştirmeye kalktığımızda savunmacı olduğumuzu biliriz, çünkü her şey sorun olsa da kendimizi olduğu gibi algılarız. Değişmek tüm öğrendiklerimiz ve kalıplaşmış olanları yok etmek demek olabilir ki, bu güçtür. Freud (2007) özellikle terapide bu durumu tuhaf ve inanılması zor gelse de (semptomlarından ötürü acı çeken, çevresindekileri acılarını paylaşmaya iten ve değişmek için onca para, emek ve zaman harcayarak özveride bulunmaya, kendini disiplin etmeye hazır olan kişi, geri dönüp ona yardım eden kişiye karşı hastalığını korumaya karşı yoğun bir mücadeleye girmesi) direnme durumu ve direnç olarak tanımlamıştır. Psikanalitik tedavide analist ile analizanın çalışmaktan kaçamayacağı bir olgudur.

Direnç, Ohlsen, Home ve Lawe (1988) tarafından, terapötik süreçle işbirliği yapmama olarak tanımlanmış ve danışanların direnç belirtilerini; psikolojik danışma oturumlarına geç kalma, oturumları kaçırma, davranışsal amaç belirlememe, yardım edilip edilemeyeceği konusunu sorgulama, daha önceki yaşantılarla ilgili konuşma, öğüt isteme-öğüt verme, entelektüel düzeyde konuşma, suskunluk, gruptaki güveni sorgulama, grubun dışındaki insanları konuşma, seçici sessizlik olarak maddelemiştir (akt. Voltan-Acar, 2012). Voltan-Acar (1991) bu maddelere, kendini ve diğer grup üyelerini korumak, grupta tekellilik yapmak, ambivalansın çözülmesi için işbirliğine yanaşmamayı da eklemiştir.

Direnç, eğer fark edilip uygun şekilde çalışılmazsa psikolojik danışma sürecinin gelişimini ve ilerlemesini engelleyen bir faktör olabilir (Yıldırım, 2012). Grupla psikolojik danışma oturumlarında direncin oluşmamasını sağlamak, oluştuğunda tanımak, tanımlamak ve üstesinden gelmek için profesyonel zeminde çalışmak uzmanın sorumluluğundadır. Aksi halde grupla psikolojik danışma sürecinde geçiş evresinden sonraki eylem aşamasına geçilemeyeceği için grubun amacı ve üyelerin davranışsal amaçlarına ulaşılması zorlaşır. Yalom (1999) grupta direnç yaşayan, kendini açmayan sessiz üyenin grup deneyiminden fayda sağlamada avantajsız olduğunu bildirmektedir. Lundgren ve Miller (1965) yürüttükleri gruptaki üyelerin hangi konuda olursa olsun, kendini daha fazla açanların, daha fazla konuşanların klinik tablolarında daha fazla olumlu değişim saptadıklarını belirtmişlerdir (akt. Sharry, 2007).

Psikolojik danışma süreci bu açıdan değerlendirildiğinde, grupla danışma uygulamalarında direnç olgusu dikkatle ele alınmalı, direnç oluşumunu engellemek için önleyici çalışmalar (grubun planını yapabilme, planlanan gruba uygun üyelerin seçimi) yapılmalı ve direnç oluştuğunda doğru zamanda doğru teknik ve becerilerle üstesinden gelinmelidir. Bazı durumlarda direnç denilen durum çalışmanın gerekliliğinden kaynaklı olarak sürecin en başında abartılı şekilde ortaya çıkabilir. Bu durumlardan biri gönüllülüğün askıya alındığı, grupla psikolojik danışma çalışmalarıdır. Carroll & Wiggins (2008) gönüllü üyeliğe karşı zorunlu üyelik başlığı altında bu durumu; mahkeme kararı veya benzeri nedenlerle sevk edilen danışanlar/üyeler ve bu tür gruplarda sürecin sağlıklı işlemesi için daha yoğun çaba ve farklı yöntemlere ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler.

Gönüllülüğün askıya alındığı bir grup daha vardır ki, bu psikolojik danışman adaylarının eğitimleri sırasında danışan/üye yaşantıları geçirmeleri için yürütülen uygulamalardır. Psikolojik danışman eğitimlerinde, psikolojik danışman adaylarının yaşantısal olarak grup sürecinden geçmesi, süpervizyon alması ve bir birey olarak grubu etkileyen ve grup üyelerinden etkilenen psikolojik danışman açısından önemi göz ardı edilemez (Arıcı ve Voltan-Acar, 2011). Bu kapsamda lisans ve lisansüstü psikolojik danışma ve rehberlik programlarında bazı dersler –insan ilişkileri ve iletişim, grupla psikolojik danışma uygulamaları, bireysel psikolojik danışma uygulaması- aracılığı ile öğrenciler grupla psikolojik danışma süreçlerinde danışan olma yaşantısı geçirirler, geçirmeleri beklenir. Bu çalışmalar training grupları olarak da tanımlanabilir ve bu uygulamalar bir nevi eğitim ve duyarlık geliştirme gruplarıdır. Bu çalışmalarda üyelerde direnç oluşumu beklenenden daha da yoğun ve engelleyici özellik gösterebilir. Bu tür durumlarda direnç kaçınılmaz olarak daha yoğun yaşanacak diye uygulamadan vazgeçmek yerine, bu tür durumlarda sorunu çözecek yöntemler geliştirmek daha etkili bir yoldur. Bu yöntemlerden biri de gruplarda direnci aşmak için kullanılan alıştırmalardır.

AMAÇ

Grupla psikolojik danışmada teknik/alıştırma uygulamak bir amaç değil araçtır. Yalom (1995)'a göre her deneyimli grup lideri bazı yapılandırılmış egzersizlere başvurabilir. Alıştırmalar sadece sessizliği bozmak için değil, yeri geldiğinde direnci kırmak, transferansı çözmek ya da bireyin kendini ya da başkalarını tanıması için de kullanılabilir. Ancak grupla psikolojik danışma oturumları, alıştırmaların bir bileşkesi olmamalı ve alıştırmaya bir amaca ulaşmak için yapılmalı, doğal süreci içinde gerekmedikçe sürecin işleyişi ve doğallığına zarar verebilecek, mekanik hale getirebilecek uygulamalardan kaçınılmalıdır (Voltan-Acar, 1993).

Alıştırmalar sürecin işleyişi ve doğallığına zarar verip mekanikleştirebileceği gibi, rahatlamayı sağlayan, etkileşimi artıran, güven oluşturan, yeni yaşantılar edinmeye yol açarak akışı ve işleyişi kolaylaştıran etkileri de vardır. Bu noktada önemli karar, doğru zamanlama ile grubun ihtiyaçlarına uygun alıştırmaların seçilmesidir.

Bu çalışmada direnci aşma, grubun eylem evresine geçişini kolaylaştırmak için kullanılacak bir alıştırma, bu alıştırmaların tanıtımı ve etkilerine yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında sunulan alıştırma, psikolojik danışman adayı üyelerle yapılan uygulamalar sırasında yaşanan direnci aşma ihtiyacından doğmuştur. Bu, lisans ve lisansüstü düzeyde psikolojik danışman eğitiminde oluşturulan psikolojik danışma gruplarında karşılaşılan direnç ve direncin etkisi ile eylem evresine geçme güçlüğü ve terapötik sürecin antiterapötik güçlere dönüşmesi sorunudur. Bu soruna çözüm üretmek amacıyla, grupla psikolojik danışma sürecinde grubu güçleştiren anti terapötik güçlerin, terapötik güç haline gelebilmesi için, danışanın yaşadığı güçlükler ve ihtiyaçlarından yola çıkarak bir alıştırma hazırlanmış, ilk deneme uygulamalarda işe yaradığı görülmüş ve bu çalışmayla etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, grupla psikolojik danışma uygulamasına katılan psikolojik danışma ve rehberlik lisans program öğrencileridir. Katılımcılar Psikolojik danışma ve rehberlik programlarının 2. Sınıflarına devam eden ve 2 2 3 kredilik "insan ilişkileri ve iletişim" dersini alan lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Gruplar oluşturulurken, cinsiyet dengesi, üye sayısı ve üyelerin aynı sınıfta, yakın arkadaş olmamaları ölçütleri gözönüne alınarak gruplara yerleştirilmiştir. Çalışma, iki farklı lider ve grupla gerçekleştirilmiştir. Her grupta 10 üye olmak üzere, toplamda 20 üye yer almaktadır. Gruplara katılan üyelerin yaşları 19 ile 22 arasında değişmektedir. Gruplarda yer alan üyelerin 14'ü kız (%70), 3'ü erkek (%30) üyelerden oluşmaktadır.

Liderler

Gruplar iki farklı lider tarafından eş zamanlı yürütülmüştür. Liderlerin her ikisi de uzmanlıklarını grupla psikolojik danışma uygulamaları konusunda yapmışlardır. Grup liderleri uzmanlık eğitimleri boyunca, etkileşim gruplarında üye, psikolojik danışman (grup lideri) ve eş danışman olarak bulunmuşlardır. Liderler, ayrıca bilişsel davranışçı yaklaşımlar, gestalt terapi ve Psikodinamik terapiler alanlarında eğitim almışlardır. Her iki lider de bireysel ve grupla psikolojik danışma alanlarında psikolojik danışma uygulamaları yapmakta ve süpervizyon eğitimleri vermektedirler.

İşlem yolu

Üyeler her grupta kız ve erkek sayıları denk tutulmaya çalışarak iki ayrı gruba ayrılmış ve bu gruplarla, grupla psikolojik danışma uygulamaları iki ayrı lider tarafından eş zamanlı yürütülmüştür. Grupların yapılama

aşamasında, liderler tarafından grupların amacı, psikolojik danışma süreci, süreç içerisinde ve sonunda beklenen kazanımlar ve dersin teorik ve yaşantısal kısmına ait bilgiler verilmiştir.

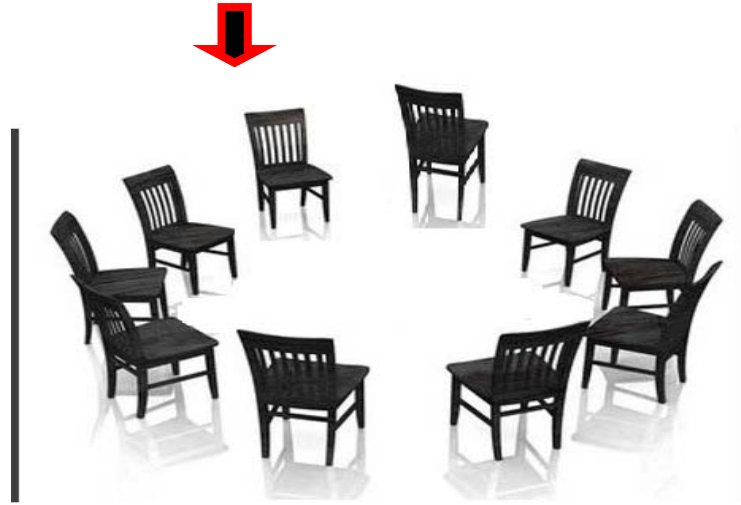
İlk oturumlarda grup kurallarının belirlenmesi aşamasında, üyelerden her hafta süreci, oturumdaki kendilerini ve grupta yaşananlara ilişkin değerlendirmelerini içeren raporlar getirmeleri konusunda ödevlendirilmişlerdir. Oluşturulan gruplarla 12 hafta boyunca haftada bir, 90-100 dakika süren grupla psikolojik danışma oturumları yapılmıştır. Oturumlar paralel zaman ve sürelerde gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar profesyonel düzlemde kayıt altına alınmıştır. Her iki araştırmacı zaman sınırlı, zorunlu olarak oluşturulmuş yaşantısal gruplar yürütmekte, bu grup uygulamaları sırasında direnç ve direncin grup sürecine etkileri ile çalışmaktadırlar. Gruplarla çalışırken, grubun doğası gereği, lider temelli evreden çıkılırken, etkileşim lider üzerinden, üyelere geçiş gösterir ve bu geçişler çoğunlukla 4. veya 5. oturumlara denk gelmektedir. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “**ağlama duvarı**” adı verilen alıştırma, direncin yoğun yaşandığının gözlemlendiği 4. ve 5. (1. Grupta 4. Oturum, 2. Grupta 5. Oturum) oturumlarda yer verilmiştir.

Ağlama Duvarı

Özellikle psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin zorunlu olarak katılmak zorunda olduğu, gönüllülük esasının ikinci plana alındığı ve zaman baskısının olduğu grupla psikolojik danışma uygulamalarında direnç daha da yoğun şekilde süreçte kendini gösterir. Bu direnç bazen sürecin işlememesine ve grubun sonraki evreye geçememesine, hatta eylem evresine geçilmeden, direnç evresinde sonlanmasına bile neden olabilir. Bu durumda hem grubun ortak amacı ve hem de üyelerin bireysel amaçları gerçekleşemez. Bu çalışmaya konu olan “ağlama duvarı” grupla psikolojik danışmada direncin sağlıklı ve etkili şekilde aşılabilmesi için grup liderine önerilebilecek bir alıştırma olarak tasarlanmıştır.

Amaç: Üyelerin kendine ve grup üyelerine güven geliştirmeleri, grup sürecini içselleştirebilmeleri, eylemde bulunmaları, risk alabilmeleri ve direnci aşmaları.

Yönerge: Lider, grupta oluşan direnci daha etkili ve hızlı geçebilmek için üyelere, “şimdi birlikte bir alıştırma yapacağız”, der ve lider ayağa kalkarak boş bir sandalyeyi alır ve üyelerin yakınında, daireyi bozmadan, üzerine oturanın yüzünün duvara bakacağı şekil-1’de olduğu gibi yerleştirir.



Şekil-1“**Ağlama Duvarı**” alıştırması için önerilen oturma biçimi

Lider üyelere aşağıdaki yönergeyi verir;

“Şimdi sizden istediğim her üyenin teker teker bu sandalyeye oturması. Her üye sandalyede sırtı gruba, yüzü duvara dönük olarak otururken, kendisini üzen, grupta paylaşmak istediği, başatmaktan güçlük yaşadığı ve paylaştığında üzerindeki yükün hafifleyeceğini düşündüğü bir yaşantısını 4-5 dakikalık bir süre içerisinde ifade etmesi. Tüm üyeler mutlaka sandalyeye oturacak. Bu sandalyeye oturan üye, konuşmasını bitirip, kendi yerine geçinceye kadar, biz diğer üyeler sözel bir tepki vermeden sessizce dinleyeceğiz. Biz, soru sormayacağız, duygu, düşüncelerimizi açıklamayacağız, yorum yapmayacağız yalnızca anlatılanları dinleyeceğiz. Üye kendi yerine geçtikten sonra da orada anlatılanlara dair, yorum yapmayacağız, duygularımızı ifade etmeyeceğiz, yani paylaşmak istediğimiz ne varsa bu sandalyede ifade edeceğiz. Bir üye tamamladıktan sonra sıra, bir sonraki üyeye gelecek”.

Lider yönergeyi açıkladıktan sonra, ilk olarak kendisi sandalyeye oturarak konuşmaya başlar. Alıştırma, sırasıyla tüm üyeler sandalyeye oturup konuşmalarını tamamlanmasıyla sona erer. Alıştırma sırasında üye veya üyelerin paylaşımlarına zaman baskısı nedeniyle yer verilmez. Bu oturum için sürenin yetmemesinin yanı sıra, eylem aşamasında gündem edilecek konuların hızlı ve hazırlıksız bir şekilde gündem edilmemesi için, bu aşamada paylaşımlara izin verilmemesi tercih edilir.

Lider için notlar:

Bu bölümde alıştırmanın uygulaması sırasında liderlerin dikkatine sunulan hususlar sıralanmıştır.

1. Sandalyeye oturup konuşan üyenin sırtının diğer üyelere dönük olmasına özen gösterin. Konuşan üyenin sorununu anlatırken, diğer üyelerle göz göze gelip çağrışımlarının ve paylaşımlarının akışınının bozulmaması gerekir. Bu düzenleme, diğer üyelerin de konuşan üyeye sözel ya da sözel olmayan geri bildirimde bulunma baskısını ortadan kaldıracaktır (tıpkı Freud'un divanındaki analizin serbest çağırışım yaparken, diğerine değil, duvara bakması uygulamasında olduğu gibi).
2. Öncelikli olarak sandalyeye lider olarak sizin oturmanız ve sizin paylaşımında bulunmanız önerilmektedir. Bu, sizin kullandığınız dil, anlattığınız içerik, duygusal derinlik ve kullandığınız süre açısından diğer üyeler için model oluşturacaktır.
3. Konuşan üyenin, içeriğinden etkilenip kurallara uymayı unutarak konuşmaya çalışan üyeleri grubun akışını bozmayacak ve sandalyedeki üyenin dikkatini dağıtmayacak şekilde uyarınız.
4. Üye sandalyeye oturup konuşmak istemezse, ya da konuşmayı başlatamazsa, "...hı hı..., ... evet, ...sıra sende, ...anlatabildiğin kadarı ile" gibi akışı kolaylaştıran asgari düzeyde teşvik ile onu cesaretlendirin, destekleyin.
5. Bir üye sandalyede konuşuyorken, dinleyen üyelerden jest ve mimikleri ile yoğun duygular yaşadıklarını, ağladıklarını farkettiğiniz üyeleri, konuşanın ve alıştırmanın akışını bozmuysa müdahale etmeyiniz, ... "sen neler yaşıyorsun" gibi sorular yöneltmeyiniz.
6. Yine konuşan üyeye destek olmak, onu anladığını ifade etmek ya da yorum yapmak isteyen üyeler olduğunda, buna izin vermeyiniz. Bu durum, alıştırmanın grubun eylem aşamasına geçmesi için üstlendiği hazırlık işlevini bozabilir.
7. Alıştırma sırasında, süreyi aşma, sandalyeye oturup kendini açmaya gönülsüz olma, sandalyede konuşan üyeye müdahale etme gibi durumlarda, lider olarak terapötik beceri ve koşullar çerçevesinde düzenleyici, önleyici, destekleyici ya da cesaretlendirici müdahalelerde bulununuz.

Sonlandırma:

Lider ve tüm üyeler teker teker sandalyeye oturduktan sonra, lider şu tür bir içerikle süreci ve oturumu sonlandırır: "bu gün çok zor ve özel bir şey yaptık, birbirimizin dünyasına, duygularına diğerlerini tanık etti, kabul ettik ve saygı gösterdik. Aynı zamanda bu bizi birlikte çalışabileceğimiz çok şey olduğu konusunda da motive ediyor. Önümüzdeki oturumda buradan devam edeceğiz" der ve oturum tamamlanır.

Verilerin analizi

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerinden "katılımcı gözlem ve doküman toplama" (Glesne, 2012) kullanılmıştır. Araştırmada aktarılabirlik ve inandırıcılığı arttırmak için Creswell'in (1998) önerdiği; uzun süreli etkileşim (grupla psikolojik danışma oturumları boyunca üyeler 12 seans terapötik bir ortamda etkileşime girmişlerdir), çeşitleme/kristalleştirme (20 üyeden alınan yazılı raporlar), katılımcı onayı (çalışmaya katılanların düşüncelerinin doğru olarak temsil edilip edilmediğinin kontrolü için taslak raporu katılımcılarla paylaşma) yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerini iki ayrı grupta yer alan üyelerin 12 hafta boyunca her oturum sonunda yazdıkları 235 adet rapor içeriği oluşturmaktadır. Araştırmanın değerlendirmeye alınan verileri, 1. grupta yer alan 10 üyenin 5. oturum sonrası ve 2. grupta yer alan diğer 10 üyenin 4. oturum sonunda yazdıkları toplam 20 adet rapor içeriğinin analiz edilmesinden elde edilmiştir. Her üyenin raporunda, adı geçen alıştırma konu alan bölümleri alınarak ve bu görüşler cinsiyet, grup ve araştırmacılarca verilen danışan numarası ile birlikte kodlanmıştır. Raporlardaki üye ifadeleri, alıştırmanın etkisine ilişkin deliller olarak değerlendirilmiş ve sunulmuştur. Verilerin analizi için kullanılan kodlama formu içerik analizi yönteminin temel ilkelerine göre hazırlanmıştır (Tavşancıl, 2001). Üyelerden alınan raporlar her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Bağımsız yapılan kodlamalar iki araştırmacı tarafından birlikte incelenmiş, kodlamalar arasındaki tutarlılığın %85 oranında olduğu görülmüştür. Elde edilen ortak kodlama ayrı bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sunulan bulguları bu değerlendirmelere bağlı olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Grupla psikolojik danışma oturumlarının direnç evresi için önerilen bu alıştırmanın etkilerine ilişkin üye raporları analiz edildiğinde, alıştırmanın etkilerinin beş ana kategori altında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kategoriler alıştırmanın; (1) harekete geçirici- motive edici etkisi, (2) ait olma ve bizlik duygusu oluşturma etkisi, (3) liderin model olma etkisi, (4) eylem evresine geçiş etkisi ve (5) alıştırmanın kendine özgü terapötik etkisidir.

Harekete Geçirici-Motive Edici Etki

Alıştırmanın yönergesi her üyenin zorunlu olarak eyleme geçmesini, o sandalyeye oturması ve kendini ifade etmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda lider dâhil tüm üyeler mevcut direnç pozisyonunu aşmak için biçimsel ve içerik olarak harekete geçmenin baskısını hissederler. Bu sayede grup bir arada çalışmanın bu zorlu aşamayı geçmenin amaç birliğini kurar. Alıştırmanın yönergesinde olan her üyenin teker teker bu sandalyeye oturması talimatı ile üyelere direnme fırsatlarının olmadığına yönelik telkin edici bir mesaj verilmektedir. Alıştırmanın motive edici ve zorlayıcı etkisine ilişkin kategori aşağıda örnek olarak sunulan danışan cümlelerinden yola çıkarak oluşturulmuştur.

"... grup lideri değişik bir uygulama yaptırdı, her birimiz kalkıp o sandalyeye oturacaktık, ben hem kalkmak ve bu cesareti göstermek istiyordum hem de cesaretimi toplayamıyordum. En sonunda kendimi topladığım bir anda kalktım ve çok heyecanlıydım. Bugün aslında kendimden beklemediğim cesareti sergilediğimi düşünüyorum" 2. Grup, 1. danışan, kadın.

"... ben çıkmadan önce çok heyecanlıydım, kalbim güm güm atıyordu, o yüzden kalkmak istemiyordum. Yine heyecandan ses tonum değişir diye, biraz bekleyince üzerimde sanki bir baskı hissettim, dediğiniz gibi sandalye boştu ve kim gelecekti, sandalye bizi bekliyordu. Çıktığımda kendime küçük de olsa bir ilerleme hissettim, heyecan ve kalp atışım ilk dakika içinde geçti.." 1. Grup, 3. danışan, Kadın.

"... grupta anlatmak için o sandalyeye oturan en son kişi bendim, o sandalyeye oturduğumda duyduğum heyecanı anlatamam size, herkesin beni dinlemesi, dikkatlerin üzerimde olması beni rahatsız etti diyebilirim, ama bu duruma alışmam gerektiğinin de farkındayım". 2. Grup, 3. Danışan, kadın.

"... aslında bu gün bu sandalyeye çıkmak istemiyordum, ancak kendimi anlatmalıydım ve bu işe biran önce başlamalıydım.." 1. Grup, 5. danışan, erkek.

"... oturumda o sandalyeye oturup konuşma tekniğini uygularken bu gün kendi kendimle çok mücadele ettim, arkadaşlarım o sandalyeye oturup konuşma cesareti gösterirken ben cesaret edemiyordum" 2. Grup, 5. danışan kadın.

Üye ifadelerinden görüldüğü gibi, alıştırmanın harekete geçiren ve üyeleri motive edici bir etkisinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Alıştırma sırasında üyeler, kendilerini o sandalyeye oturma konusunda bir baskı altında hissetmişlerdir. Bu baskı bazı durumlarda motive edici bir etki de göstermiştir.

Evrensellik (Ait Olma ve Bizlik Duygusu) Etkisi

Gruba ait olma ve bizlik duygusu grupta terapötik güçlerden/ iyileştirici etkenlerden biridir. Grubun ve üyelerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve grup sürecinin sağlıklı işleyebilmesi için grupta oluşması gereken vazgeçilemez bir bileşendir. Ait olma ve "biz"lik duygusu oluşmadan üyeler maskelerinden sıyrılamaz, kendilerine ve diğerlerine güvenemez ve direnci aşamazlar. Bu alıştırmanın grupta bizlik duygusunun oluşmasına etkisi şu üye ifadeleri ile saptanmıştır.

"..konuşma duvarı hep ortak duygulara sahne oldu. Beraber güldük, beraber ağladık, düşündük. Dertlerimiz benziyordu. Önemli ya da önemsiz kafaya taktığımız o kadar çok şey vardı ki. En azından benim vardı ve başkalarının da olduğunu görmek, konuşmak açısından rahatlatıcıydı" 1. Grup, 1. danışan, kadın.

".. sandalyeden kalktıktan sonra arkadaşların duygulandığını fark ettim. Ama iyi ki de anlatmışım diyorum. Ben konuştuktan sonra birçok arkadaş konuştu bu konuda. Bu gün çok farklıydı genel itibarıyla, bundan sonra da hep rahatlıkla konuşacağımızı düşünüyorum" 1. Grup, 10. danışan, kadın.

"... kendime olan güvensizliğimden bahsettim, başladığım işi bitiremiyorum başlama korkusu yaşıyorum, diğer arkadaşlarımı dinlerken anlattığı sorunlara da çok üzülürüm. İnşallah hallederiz sorunlarımızı, bu gün anlattıklarım beni rahatsız etmedi, tam aksine rahatlatmıştı, umarım kendimi rahatlatırken, gruptakileri sıkmamışımdır dertlerimle". 2. Grup 9. danışan, kadın.

"... alıştırma çok yararlı oldu, çok rahatladığımı hissettim bir o kadar da ağladım. Hepimizin hayatında zor anlarımız olabiliyor, anlattıkça rahatladığımı gördüm. Arkadaşların anlattıklarını duyunca, benim sorunumun onlarınkinin yanında küçük kaldığını gördüm". 2. Grup, 2. danışan, erkek.

"...bu oturumda fark ettim ki grupta yardıma ihtiyacı olmayan kimse yok, ancak nereden başlayıp ne yapılacağı konusunda pek bir fikrim yok, bütün hafta bunlar üzerinde düşüneneğimi şimdiden söyleyebilirim. 1. Grup, 8. danışan, kadın.

Üye ifadelerinden de anlaşıldığı gibi, alıştırma üyelerde bizlik duygusunun oluşmasında, herkesin az ya da çok anlatacak sorunları olduğunu fark etmelerine yol açmıştır.

Liderin Model Olma Etkisi

Grupla psikolojik danışmanın önemli avantajlarından birisi sosyal yaşama dair repertuarı geliştirmektir. Bu kapsamda üyeler birbirlerinden ve liderden öğrenir ve öğretirler. Zorlu bir terapötik süreç içerisinde üyelerin kendilerini açmaları güç olabilmekte, bazen de önce ilk adımı diğer üyelerden beklemektedirler. Bu beklenti dirence yol açabilmektedir. Bu alıştırma ile liderin başlattığı model olma ve diğer üyelerden etkilenme sürecine ilişkin kategori için aşağıdaki danışan ifadelerinden yola çıkmıştır.

"... alıştırmaya grup liderinin başlaması bana güven verdi, ardından bizlerden de kalkıp anlatmamızı istedi.." 2. Grup, 1. danışan, kadın.

"... ağlama duvarı çalışması çok güzeldi, özellikle de sizin(lider) kendinizden bir şey paylaşmanız, bence gruba farklı bir samimiyet kattı" 2. Grup, 2. Danışan, erkek.

"siz oturduktan sonra bizler de oturmalıydık" 1. Grup, 4. danışan, kadın.

"... aslında çıkıp konuşmak istemiyordum, ama sandalyeye oturdum, bunda sizin kendinizi açmanız da etkili oldu". 2. Grup, 7. danışan, kadın.

Üyelerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi, grup liderinin alıştırmada başlayan kişi olması diğer üyeleri hem cesaretlendirmekte hem model oluşturmaktadır.

Eylem Evresine Geçiş Etkisi

Grupla psikolojik danışma sürecinin en önemli ve en uzun çalışıldığı bölümün eylem evresi olduğu iddia edilebilir. Çünkü bu evre derinlemesine çalışmaların yapıldığı, üyelerin davranışsal amaçlarının ve grubun ortak amacının çalışıldığı evredir. Bu evrede terapötik sürecin sağlıklı işleyebilmesi için direnç evresinin olabildiğince hızlı ve etkili aşılması, özellikle zaman baskısının olduğu kısa süreli ve kapalı eğitim (training) gruplarında daha da önem kazanmaktadır. Önerilen bu alıştırma ile direnç evresinden, eylem evresine etkili ve biraz da hızlı geçişi sağlamada etkili olduğunu gösteren danışan ifadeleri şu şekildedir;

"...bu gün herkes bir şeyler paylaştı, bundan sonra da hep rahatlıkla konuşacağımızı düşünüyorum!:" 1. Grup 10. Danışan, kadın.

"... bugün bir başlangıç yaptım kendim için, bakalım sonra neler olacak.." 2.Grup, 6. danışan, erkek.

".... bugün bu gruba nasıl daha çok güvenebiliriz, daha iyi nasıl paylaşımında bulunabiliriz bunu amaçladık. bu uygulama işe yarar mı bilemiyorum, ama, ileriye doğru bir adım, ileriye atılmış bir kulaçtı bence.." 2. grup, 7. danışan, kadın.

"... her birimiz kendimizde sıkıntı yaratan durumları anlatmaya başladıkça, aslında benim sorunumun çok küçük, önemsiz olduğunu anladım. İçlerinde beni en çok etkileyen X ve Y'nin anlattıkları oldu. Şu an yazarken bile gözlerim doldu" 1. Grup, 4. Danışan, kadın.

Alıştırmanın en önemli etkilerinden birinin de grubun eylem evresine geçişi hızlandırması, kolaylaştırması olduğu görülmektedir. Bu alıştırma ile grubun bir üst evrede (eylem evresi) çalışabileceği gündemler oluşmuştur.

Alıştırmanın Kendine Özgü Etkisi

Bu alıştırmanın kendine özgü yönergesinin ve uygulama biçiminin aşağıdaki danışan ifadeleri ile kendine özgü destekleyici, hızlandırıcı, terapötik işleyişi kolaylaştırıcı bir dizi etkilerinin olduğu görülmektedir. Aşağıdaki danışan ifadeleri bu etkiye delil oluşturdu gerekçesi ile örnek olarak seçilmiştir.

"..öncelikle belirtmeliyim ki ağlama duvarı etkinliği tüm grup üyelerinin aktifliğini sağladığından çok etkili oldu, kişinin kendini ifade etmesini daha kolaylaştıran bir uygulama oldu, kimsenin bölmesi olmaksızın, aklımızdan geçenleri söylemek çok rahatlatıcıydı". 1. Grup, 8. Danışan, kadın.

".. kimse soru sormadan, yorum yapmadan sadece dinledi, bu gerçekten rahatlatıcıydı. Herhangi bir yargılama olmadan dinlenmek daha rahatlatıcı oldu" 1. Grup, 7. Danışan, erkek.

"..o sandalyeye oturduğumda duyduğum heyecanı anlatamam size, bir üzüntüyü bir problemi o sandalyede anlatmakla fark ettim ki insanda bir rahatlık duygusu oluşuyor. O duyguyu ben bu gün fazlasıyla hissettim anlattıktan sonra." 2. Grup, 3. Danışan, kadın.

"..güvensizlikten çıkalım diye boş bir sandalye uyguladık, bu tekniği çok sevdim, farklı bir deneyimdi, konuşuyorum herkes dinliyor ama kimse tepki vermiyor, tıpkı duvar gibi, teşekkür ederim bu tekniği için. Arkadaşların konuşması iyi oldu, hem onları tanımak açısından, hem güvensizliği aşmak açısından" 2. Grup, 4. danışan, erkek.

Üye ifadelerinden de anlaşılacağı gibi alıştırmanın içeriğinin ve yönergesinin grupla psikolojik danışma oturumlarında direnci aşma açısından terapötik sürece önemli katkıları olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Liderler grupla psikolojik danışma süreçlerinde pek çok sorunla karşılaşır. Yaşanan sorunlar gruba özgü bazı özel durumlarda ortaya çıkabilir ve liderin uygun teknik ve beceriler kullanmasıyla ortadan kaldırılabılır (Türküm ve Akdoğan, 2007). Bunlardan biri de dirençtir. Hem bireysel, hem de grupla psikolojik danışma sürecinde direnç kaçınılmazdır. Ancak, özellikle zamanla sınırlı olan kapalı gruplarda direnç gereğinden fazla uzarsa, süreci yavaşlatma, engelleme ve eylem evresine geçişi geciktirme hatta eylem evresine geçememe gibi grubu terapötik süreçten uzaklaştıran bir dizi güçlüğe yol açabilmektedir. Özellikle psikolojik danışman eğitimleri (lisans ve lisansüstü) sırasında danışan olma yaşantısı için oluşturulan gruplarda, üyelerin aynı zamanda danışman adayı olarak da grup sürecinin tamamını yaşama ve gözlemlemesi beklenmektedir.

Psikolojik danışman adayları ister gönüllü olarak, ister ders kapsamında zorunlu olarak bu süreçlerden geçtiklerinde aynı sınıf ve sosyal ortamda olan bireylerle bir arada olmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle bu şekilde oluştuğu ve oluşmak zorunda olduğu için direnci yüksek olan gruplara dönüşebilmektedir. Bu tür gruplarla çalışan psikolojik danışmanlar, sürecin sağlıklı hızda ve etkililikte işleyebilmesi için gerektiğinde yalnızca etkileşimi arttırmak amacıyla değil, süreci, üyeleri motive etmek, direnci azaltmak, biz duygusunu oluşturmak amacıyla da teknik ve alıştırma başvurabilmektedir. Bu durumu, sağlıklı işleyen süreci hızlandırmak, yaşanması gereken bir evreyi atlamak/atlatmak değil, gereğinden yavaş giden ve amaçların gerçekleşmesi için eylem evresine geçmenin önünde olan engeli aşmak olarak ele almak gerekir.

Grupla psikolojik danışmada direncin varlığına işaret eden göstergelerden biri de üyelerin gruptaki terapötik güçleri ve amaçları bilmelerine karşın suskun kalmalarıdır. Gruplarda üyelerin suskun kalma nedenlerini araştıran bir çalışmada (Yıldırım, 2012), grupta sessiz kalan üyelerin, sosyal kaygı, güvengen olmama, diğer üyeleri gönülsüz algılama, kendilerini değersiz bulma ve gizliliğin ihlal edileceği gibi cesaret kırıcı algı ve değerlendirmeleri nedeniyle suskun kaldıklarını ortaya koymuştur. Yalom (1995) grup liderlerinin, grup dinamikleri ve grup süreçlerinin bazı yönleri konusunda görüş birliği içinde olmamalarına rağmen, gruptaki üyelerin mutlaka kendilerini açmaya istekli olmaları konusunda görüş birliği içerisinde olduklarını belirtmiştir. Başka bir deyişle, grupta üyelerin gönüllü olarak kendilerini açmaları, grubun terapötik sürecinin olmazsa olmazıdır.

Bu çalışmada "Ağlama Duvarı" adlı alıştırmanın, grup üyelerinin değerlendirilmeleriyle grupla psikolojik danışma süreci ve üyeler açısından olumlu doğurguları olduğu sonucuna varılmıştır. Ağlama duvarı alıştırması, üyeleri harekete geçirici-motive edici bir etki sağlamaktadır. Bu sayede üyeler, güvengen davranışlar için adım atmaları yönünde cesaretlenmektedirler. Güvengen olmada, canlandırmalar, oyunlar, doğaçlamalar, dramatizasyonlar ve rol oynamaların bireyin sosyal becerilerini arttırmada, sosyalleşmelerinde ve dolayısıyla da atılgan olmalarında etkili olduğu, beraberinde kişinin hem kendi içinde hem de diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde doyumu arttırdığının öneminin altı çizilmektedir (Alberti ve Emmons, 2002). Bu kazanımların gruptaki terapötik gerilimin azalmasına etkisinin katkısı kaçınılmazdır. Grup sürecinde özellikle bu tür alıştırma ile grupta üyelerin kendi duygusal sorunları üzerine yoğunlaşmaları sağlanmaktadır. Böylelikle kendi duygusal yönleri üzerinde düşünme ve araştırma yapma fırsatları yakalayan bireylerin daha çok, düşünme yollarını araştırmaya yöneldikleri, daha esnek ve hoşgörülü oldukları görülmektedir (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003) ki bu çıktılar hem direncin kırılmasına katkı sağlayacak hem de grupla psikolojik danışmanın nihai amacını yerine getirecektir.

Yapılandırılmış alıştırma kullanmak, danışanların rahatlamalarına, duygularını daha fazla ifade edebilmelerine ve dolayısıyla kendilerini açmalarına yardımcı olabilmektir. Bunun yanı sıra bu tür aktiviteler, üyelerin birbirlerine yakınlaşmalarını engelleyen geleneksel, toplumsal davranışların farkına varmalarına, kendi kişiliklerinde farkında olmadıkları yönlerin (kör alan) açığa çıkmasına, dolayısıyla üyelerin kendileri hakkında daha derin bilgiler edinmesine de yardımcıdır. Bu türden aktiviteler öylesine etkilidir ki örneğin gergin ve kilitlemiş bir noktada olan grup uygun bir aktivite yoluyla kolaylıkla çözülebilir (Güçray ve diğ. 2009).

Alıştırmanın "evrenselleştirme (ait olma-bizlik duygusu) etkisi ile üyelerin, grup süreç ve üyelerini önemsemeleri sağlanmaktadır. Böylece, diğerlerini gönülsüz ve gayri ciddi algılama nedeniyle sessiz olan üyelerin (Yıldırım, 2012) bu hatalı inanç ve yargılarındaki katılıkların azalmasına yol açabilmektedir. Ayrıca alıştırma ile tüm üyeler sıra ile aynı oturumda sandalyede kendilerini getirdikleri için gizliliğin ihlal edileceği duygu ve düşüncesinden sıyrılabilirler.

Yapılanmış oyunlar, üyelerin birbirlerine yaklaşımlarını engelleyen geleneksel toplumsal davranışları görmelerine veya kendilerine yabancı olan yönlerini, baskılanmış duygularına ulaşmalarına yardım edebilir (Fehr,2000). Bu hali ile çalışmaya konu olan alıştırmanın grupta üyelerin eşit şartlarda çalışma, kendisini gruba getirme ve gruptaki üyeye saygı duyarak, grupta güvenin oluşmasına dair birçok işleve katkı sağladığı söylenebilir.

Ağlama duvarı alıştırmasının "model oluşturma" etkisiyle üyeler, güvengen davranışlar için ihtiyaç duydukları cesareti daha kolay bulabilmektedirler. Jacobs, Masson ve Harvilla (2006) gruplarda egzersizlerin kullanılma amaçlarını sıraladıkları yedi madde arasında, yaşantısal yolla öğrenmeyi temel nedenlerden biri olarak sıralamaktadırlar. Bu alıştırma ile danışanların direnci kırmak, güçlükleri ve korkuları üzerinden çalışmak için yeni yollar deneme fırsatları yakalamaları sağlandığı söylenebilir.

Alıştırmanın kendine özgü etkisi ile (destekleyici, hızlandırıcı, terapötik işleyişi kolaylaştırıcı) üyelerde terapötik güçlerin anti-terapötik güç haline gelmesi önlenebilmekte ve özellikle grubun dört evresinden biri olan geçiş/fırtına evresinde (ikinci evre) uygulanması yoluyla gruplarda en uzun ve davranışsal amaçların çalışıldığı eylem evresine (üçüncü evre) sağlıklı geçiş kurulabilecektir.

Smead (1995) grup uygulamalarında egzersizlerin kullanılma amaçlarını, grup üyeleri hakkında bilgi edinme, üyeler arası etkileşimi arttırma, eğlenme ve rahatlama sağlama, üyelerin belirgin duygular üzerine yoğunlaşmalarının sağlanması, çekingen üyelerin katılımı, beceri geliştirme, yaparak öğrenme ve beceri öğrenme gibi yedi temel başlık altında toplamaktadır (Akt. Güçray ve diğ.2009). Ağlama duvarı alıştırması etkileri açısından değerlendirildiğinde, harekete geçiren-motive eden, ait olma duygusu ve model oluşturma gibi etkileri ile grupta bir alıştırmanın gerçekleştirilmesi beklenen amaçların büyük bölümünü karşıladığı görülmektedir.

Grupla psikolojik danışma oturumlarında direnci kırmak, suskunluğu önlemek ve diğer terapötik güçlerin oluşmasını sağlamak (Umucu ve Voltan-Acar, 2011), transferansı çözmek, üyelere kendilerini ve diğerlerini tanıtmak amacıyla alıştırma yer verilir (Voltan-Acar, 1998). Rogers (1967) grup yaşantısının çok az yapılanma gerektiğini öne sürse de (Fehr, 2000) çoğu yazar grup ortamında alıştırmanın kullanılmasının, içgörü kazanma ve etkileşim sağlama açısından gerekli görmektedir (Altınay, 1998; Corey, 2008; Güçray ve diğ. 2009; Fehr, 2000; Vinogradov ve Yalom, 1989; Voltan-Acar,1993). Trotzer (2004)'e göre alıştırma, grup liderinin sanatını icra ederken kullandığı birer araçtır. Bir marangozun ürününü ortaya koyarken yanından hiç ayırmadığı "takım çantası" gibi grup lideri de farklı türdeki gruplarla ya da danışanlarla, hatta farklı amaçlar gerçekleştirmek isterken takım çantasındaki bu alıştırma araçlarından yararlanır (Güçray ve diğ. 2009). Bu çalışmada yönergesi sunulan ve etkileri danışan ifadeleri ile tartışılan "ağlama duvarı" alıştırmasının grubun terapötik güçlerini desteklediği, grupta biz duygusunu oluşturduğu, eylem evresine geçişi hızlandırdığı, harekete geçirici ve motive edici etkiler gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışma da "ağlama duvarı" adı verilen alıştırmanın amacı, yönergesi, işlem yolu ve üye değerlendirmeleriyle etkilerine yer verilmiştir. Alıştırmanın ders kapsamında zorunlu olarak oluşturulmuş iki grupta uygulamalarının yapılması ve etkilerine bakılması bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Yönergesi, işleyişi ve etkileri sunulan "ağlama duvarı" alıştırması, psikolojik danışma gruplarıyla çalışan alan uzmanları için terapötik sürece etkileri nedeniyle önerilebilir. Sonraki araştırmalar için, deney-kontrol gruplu çalışmalarla sonuçların karşılaştırılması, yine gönüllülük esasına dayalı yaşantısal gruplardaki etkilerine bakılması önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alberti, R. & Emmons, M.(2002). *Atılgnlık*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Altınay, D. (1998). *Psikodrama grup psikoterapisi 300 ısınma oyunu*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Arcı, F., & Voltan-Acar, N. (2011). Grupla psikolojik danışmada terapötik bir güç olarak psikolojik danışman, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36): 173-179.
- Carroll, M. R., & Wiggins, J. D. (2008). *Psikolojik danışmanın öğeleri: Kavramlar, ilkeler ve uygulamalar* (çev. edit. Doğan S). Pegem Akademi. Ankara, p. 21.
- Conte, C. (2009). *Advanced techniques for counseling and psychotherapy*, New York: Springer publishing Company.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (çev. Ergene, T.). Ankara: Mentis Yayınları.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Fehr, S., S. (2000). *Grup terapisine giriş: Grup terapistleri için rehber kitap* (çev. Zengin, F.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Freeman, G.D. Sullivan, K. & Fulton, C. R (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96 (3): 131-139.
- Freud, S. (2007). *Psikanalize giriş dersleri* (çev. Budak, S.), İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (çev. edit. Ersoy, A. & Yalçınoğlu, P.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güçray, S., Çolakkadioğlu, O., & Çekici, F. (2009) Grup uygulamalarında, aktiviteler/egzersizler; amaçları, çeşitleri ve uygulamama örnekleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2): 194-208.
- Jacobs, E. E., Masson, L. R., & Harvill, R. L., (2006). *Group counseling strategies skills*. USA: Thomson.
- Mahler, C. G. (1971). Group counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 49 (8), 601-611.
- Maroda, K. J. (2010). *Psychodynamic techniques: working with emotion in the therapeutic relationship*, New York: The Guilford Press.
- Sharry, J. (2007). *Solution-focused groupwork (2n ed.)*. London: Sage.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri* (1. baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Türküm, S., & Akdoğan, R. (2007). Grupla psikolojik danışmada bir profesyonel ve bir birey olarak lider, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27): 123-137.
- Umucu, E., & Voltan-Acar, N. (2011). Grupla psikolojik danışmada sürecinde direnç ögesi olan kültürel etmenlere psikolojik danışmanın müdahalesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 12 (1): 99-113.
- Vinogradov, S., & Yalom, İ. D. (1989). *Concise guide to group psychotherapy*. Washington, DC: American Psychiatric Pres.
- Voltan-Acar, N. (1991). Grupla psikolojik danışmada direnç kırma ya da ısınma için sırrı paylaşırma alıştırmaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6: 83-85.
- Voltan-Acar, N. (1993). Grupla psikolojik danışmada alıştırmalara ne derece gerek vardır, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9: 169-172.
- Voltan-Acar, N. (2003). *PDR'de yirmibeş yıl (makaleler)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Voltan-Acar, N. (2012). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalom, I. D. (1995). *Theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). New York: Basic Books.
- Yalom, I. D. (2005). *Theory and practice of group psychotherapy* (4 th ed.). New York: Basic Books.
- Yıldırım, T. (2012), Grupla psikolojik danışmada duyamadığımız ses: Suskunluk, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1): 119–134.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM

taskin.yildirim@inonu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Emine DURMUŞ

emine.durmus@inonu.edu.tr

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik AD.

Primary School Teachers' Views on and Needs for in-Service Teacher Training Regarding Turkish Teaching

Ruhan Karadağ

Adiyaman University Faculty of Education

Abstract:

The aim of this study is to describe the views of primary school teachers and needs for in-service teacher training towards Turkish teaching. 30 primary school teachers who work in 11 primary schools take place in the city center of Adiyaman participated in the study. The data for this study were collected via semi-structured interviews and the collected data were analyzed by employing descriptive analysis techniques. According to the results, most of the participants stated that they haven't taken any in-service teacher training towards Turkish teaching. Moreover, most of those who have taken in-service teacher training found these trainings as 'partially enough'. According to the views, the most needed categories held in-service teacher training are seem to be instruction which is devoted to the acquisition of speed reading and reading habit as well as improvement of certain comprehension competencies. Results in the study revealed that most of the participants don't believe that in-service teacher training is useful for them. In addition to this, they faced some problems such as domain experts are not qualified enough, in-service teacher trainings are theoretically based and ignore voluntary participation. Likewise, it is concluded that primary school teachers have suggestions regarding in-service teacher training such as giving emphasize on practical applications, arranging appropriate educational environments, constructing small groups.

Keywords: *In-service teacher training, Primary school teachers, Turkish teaching*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 16, No 3, 2015
pp. 33-50
DOI: 10.17679/iuefd.16380134

Received : 02.03.2015
Revision1 : 29.12.2015
Accepted : 03.01.2016

Suggested Citation

Karadağ, R. (2015). Primary school teachers' views on and needs for in-service teacher training regarding Turkish teaching, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.33-50. DOI: 10.17679/iuefd.16380134

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In-service teacher training ensures teachers to play their roles in the long and unstable educational process as well as in changing instructional platforms and maintain their professional development. Nowadays, in-service teacher training has drawn more attention to improve teachers teaching competencies with the assumption that only qualified teachers can bring up qualified generations. This study could be seen as important due to the fact that it attempts to determine primary school teachers' needs for in-service teacher training. It is expected most probably that data and results cultivated in the study would highlight the issue more deeply and lead to instructors to arrange educational activities and develop more sensible teaching programmes to in-service teacher training.

Purpose

The purpose of this study is to describe the views of primary school teachers and needs for in-service teacher training. Therefore, those questions below were to be investigated as sub-questions.

- What is the participation level of primary school teachers into in-service teacher training and what are their views on the proficiency of the instructions they take within in-service teacher training?
- What are the topics of in-service teacher training programmes they attained?
- What are primary school teachers' views on the improvements steemed from in-service teacher training programmes?
- What are primary school teachers' needs for in-service teacher training in terms of Turkish teaching?
- What are primary school teachers' views concerning problems they face in the in-service teacher training process?
- What are primary school teachers' suggestions with regard to in-service teacher training programmes?

Method

This study was conducted through qualitative methods facilitating semi structured interviews. Thirty primary school teachers, who work in eleven primary schools take place in the city center of Adiyaman, a province located in the south-east of Turkey, account for the participants of the study. Data were collected during the fall semester of 2013-2014 from voluntary participants. Researcher herself prepared an interview form having totally five open-ended questions in order to reveal the views of participants. After peer review ensuring internal validity, the form was reconstructed according to feedbacks given by reviews.

Findings

According to the results, most of the participants stated that they haven't taken any in-service teacher training within the context of Turkish teaching. Moreover, most of those who have taken in-service teacher training found these trainings as 'partially enough' for them. As another result, participants stated that they took part in-service training programmes including the sub-categories of teaching methods in Turkish instruction, phonetic based method, teaching adults to read and write, teaching cursive script and diction. In addition, computer and internet, counseling, active learning, theory of multiple intelligences, drama and total quality management are of value for participants to attend their courses. One of the most important result is related to time period of the trainings. Participants concern about the time schedule of the trainings. They state this as a problem. In other words, they are disgruntled because most of the trainings are within the academical year and this make them unable to improve themselves because of heavy work load. The other main problems are unfavorable learning environments and lack of adequate domain experts who are pretended to be qualified for the trainings. Finally, crowded classrooms, limited practice chance for participants, distorted aims and its compulsory nature are also mentioned negatively. According to the views again, the most needed categories held in-service teacher training are seem to be instruction which is devoted to the acquisition of speed reading and reading habit as well as improvement of certain comprehension competencies. Some of the participants showed their desire on in-service teacher training

to be mainly practical rather than theoretical more often. They said that they needed measurement and evaluation based in-service teacher training in addition to instruction that make students gain metacognitive skills, teaching new reading and writing methods, primer reading and writing instruction and grammar. To sum up, certain suggestions were put forward by participants such as arranging practice based in-service teaching training for primary school teachers, conducting in-service teaching training by domain experts, substantiating the training appropriate learning environments especially on weekends, semester or educational break on summer. Smaller groups, more training sessions at regular intervals, views of teachers and shared knowledge after instruction should be ensured according to participants' claims. According to the results, most of the participants stated that they haven't taken any in-service teacher training within the context of Turkish teaching. Moreover, most of those who have taken in-service teacher training found these trainings as 'partially enough' for them. As another result, participants stated that they took part in-service training programmes including the sub-categories of teaching methods in Turkish instruction, phonetic based method, teaching adults to read and write, teaching cursive script and diction. In addition, computer and internet, counseling, active learning, theory of multiple intelligences, drama and total quality management are of value for participants to attend their courses. One of the most important result is related to time period of the trainings. Participants concern about the time schedule of the trainings. They state this as a problem. In other words, they are disgruntled because most of the trainings are within the academical year and this make them unable to improve themselves because of heavy work load. The other main problems are unfavorable learning environments and lack of adequate domain experts who are pretended to be qualified for the trainings. Finally, crowded classrooms, limited practice chance for participants, distorted aims and its compulsory nature are also mentioned negatively. According to the views again, the most needed categories held in-service teacher training are seem to be instruction which is devoted to the acquisition of speed reading and reading habit as well as improvement of certain comprehension competencies. Some of the participants showed their desire on in-service teacher training to be mainly practical rather than theoretical more often. They said that they needed measurement and evaluation based in-service teacher training in addition to instruction that make students gain metacognitive skills, teaching new reading and writing methods, primer reading and writing instruction and grammar.

Discussion & Conclusion

To sum up, certain suggestions were put forward by participants such as arranging practice based in-service teaching training for primary school teachers, conducting in-service teaching training by domain experts, substantiating the training appropriate learning environments especially on weekends, semester or educational break on summer. Smaller groups, more training sessions at regular intervals, views of teachers and shared knowledge after instruction should be ensured according to participants' claims. At the end of the study, these suggestions below are put forward:

- This study is limited to the views of thirty primary school teachers working at public primary schools in the city center of Adiyaman. Next studies could be carried out with more different population groups selected from public and private schools and their views be compared.
- Results are limited to data collected by semi-structured interview forms. Similar studies could be done within larger groups using quantitative data collecting techniques.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Ruhan Karadağ

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde Türkçe öğretimine yönelik verilen hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini ve gereksinimlerini belirlemektir. Araştırmaya Adıyaman ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 11 ilköğretim okulunda görev yapan 30 sınıf öğretmeni katılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış; araştırma verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Türkçe öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim almadıkları, hizmet içi eğitime katılanların ise aldıkları eğitimi kısmen yeterli buldukları; Türkçe öğretiminde en fazla gereksinim duydukları hizmet içi eğitim konularının hızlı okuma, okuma alışkanlığı kazandırma ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik eğitimler olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun katıldıkları hizmet içi eğitimlerin katkılarının olmadığına inandıkları, hizmet içi eğitimlerde hizmet içi eğitimi veren kişinin yeterli donanuma sahip olmaması, verilen bilgilerin kuramsal nitelik taşıması ve uygulamaya konulamaması, gönüllülük esasına dayanmaması gibi sıkıntılarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerde uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesi, hizmet içi eğitimlerin alan uzmanları tarafından, küçük gruplar hâlinde ve uygun mekânlarda düzenlenmesi yönünde önerilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi öğretmen eğitimi, sınıf öğretmeni, Türkçe öğretimi.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 16, Sayı 3, 2015
ss. 33-50
DOI: 10.17679/iuefd.16380134

Gönderim Tarihi : 02.03.2015
1. Düzeltme : 29.12.2015
Kabul Tarihi : 03.01.2016

Önerilen Atf

Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.33-50. DOI: 10.17679/iuefd.16380134

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ile kültürel ve sosyal yaşamdaki farklılaşmalar toplumdaki birçok kurumu etkilediği gibi eğitim sistemini ve eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Bu durum eğitim kuramları ve uygulamalarını da değişime zorlamış; yaşanan değişim sürecine hızlı uyum sağlayabilecek nitelikte birey yetiştirme ve yaşam boyu öğrenme konusu gündeme gelmiştir. Yaşanan bu değişimler, program geliştirme alanında yapılan yenilikler ve yeni eğilimlerin eğitim sistemine yansması hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının da yenilenmesi gerekliliğini zorunlu kılmaktadır.

Eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmen aynı zamanda toplumdaki değişimin de itici gücünü oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde yaşanan her değişim bu güç ölçüsünde gerçekleşmektedir. Bir ülkenin kalkınması öncelikle; eğitim amaçlarına ulaşmak için gerekli insan gücünü yetiştiren öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin mesleklerindeki gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, verimli ve üretken olabilmeleri ise onlara sağlanacak hizmet içi eğitim programları ile olanaklıdır (Kayabaş, 2008). Okullarda nitelikli bir eğitimin sunulmasında en önemli faktörün öğretmen olduğuna ilişkin genel bir kanı bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemenin eğitim sisteminin gelişmesine ve öğrenci başarısının artırılmasına önemli katkıları bulunmaktadır (Knudsen, Hadzibegovic-Bubanja, Nielsen, Petkova ve Nikolovska, 2013).

Öğretmenler yetişkin öğrencilerdir. Onların sürekli değişen eğitim sürecinde ve öğretim ortamlarında rollerini etkin bir biçimde oynayabilmeleri ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri hizmet içi eğitim programlarıyla gerçekleşmektedir (Wight-Stanley, 1998, s.5). Son dönemde ancak nitelikli öğretmenler tarafından nitelikli bireylerin yetiştireceği sayıltısı önem kazanmakta, bu doğrultuda öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasını sağlamada en önemli araç olarak dikkatler hizmet içi eğitime çekilmektedir (Akçadağ, 2012, s.193).

Hizmet içi eğitim bireylerin hizmetteki verim, etkililik, bilgi, beceri ve tutumlarının artırılmasını amaçlamakta (Oğuzkan, 1993; USAID, 2011); kurumların genel çalışma düzenlerini etkilemektedir (Oğuzkan, 1993). Hizmet içi eğitim; çalışanların eğitim gereksinimlerini belirleme, bu gereksinimlere uygun programları planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını kapsayan programlı bir eğitim türüdür (Parmaksız ve Kısakürek, 2013, s.112). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ise; eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak değerlendirilmektedir (Budak, 1998).

Hizmet içi eğitim etkinliklerinin sağlayacağı yararların bireysel ve kurumsal boyutları bulunmaktadır (Günbayı ve Taşdöğen, 2012, s.92). Hizmet içi eğitim yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimine değil, aynı zamanda okulun ve okul politikalarının da gelişimine katkıda bulunmaktadır (Lazarová ve Prokopová, 2004). Hizmet içi eğitim etkinlikleri kurumların işgücü niteliğinin artırılması ve geliştirilmesi ihtiyacını büyük ölçüde karşılamaktadır (Pehlivan, 1997, s. 134). Yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak hizmet içi eğitim, çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmaktadır (Yalın, 2001). Hizmet içi eğitim öğretmenlerin bilgilerini güncellemelerine, yeni bilgiler edinmelerine ve meslektaşlarıyla iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin program geliştirmedeki eğilimlerin ve değişimlerin farkına varmalarını sağlamaktadır (Carl, 1995, s.265). Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin niteliklerini yükseltme ve kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları açısından önemli bir süreç olarak görülmektedir (Seferoğlu, 2004). Bu nedenle eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitimin temel ögesi olan öğretmenlere sürekli olarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve düzenlenecek eğitim programlarının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesi gerekmektedir (Erişen, 1998). Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerinin yanı sıra, geleceğe daha faydalı, daha üretken, daha bilinçli bireyler yetiştirebilmesi için toplumun değişen gereksinimlerini karşılayabilecek ölçüde yenilenmeli ve çeşitlendirilmelidir (Gül ve Aslan, 2009). Bunun yanı sıra ilkokullarda çocukların daha etkili bir biçimde öğrenmelerine yardımcı olmak için öğretmenlerin öğretim performanslarını artırmayı sağlayacak hizmet içi eğitim fırsatları sunulmalıdır (Adekola, 2007, s.17). Son on yılda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok yenilik olmuş, geleneksel öğretim yaklaşımları yerini çağdaş öğretim yaklaşımlarına bırakmış, öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiştir. Bu süreçte Türkçe ders programlarının içeriklerinde, öğretme-öğrenme sürecinde ve ölçme-değerlendirme ölçütlerinde de bir takım değişiklikler yapılmıştır. Türkçe Öğretim Programlarını etkin bir biçimde uygulamada anahtar rolü üstlenen öğretmenlerin sınıf içerisinde bu

yenilikleri yalnızca hizmet öncesinde almış oldukları eğitimle verimli bir şekilde uygulamalarını beklemek mümkün değildir. Saban (2000) öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesinin ve profesyonel bir kimlik kazanmalarının yalnızca hizmet öncesi eğitim ile değil hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile olanaklı olduğunu belirtmektedir. Bilir (2004) de ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dünyada yaşanan gelişmelerin eğitime olan yansımalarını hizmet öncesi almış oldukları eğitim ile karşılaşmalarının olanaksız olduğunu vurgulamaktadır. Hizmet içi eğitiminde öğretmenlerin bu programı sınıf ortamlarında başarılı bir biçimde uygulayabilmeleri; yeni yaklaşım, yöntem ve teknikleri etkin bir biçimde derslerde işe koşabilmeleri amacıyla birtakım bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin tespit edilmesi ve bu gereksinimler yönünde zaman zaman eğitimden geçirilmeleri sınıf içerisinde verilen eğitimin verimliliği açısından son derece önemlidir.

DPT'nin dokuzuncu kalkınma planında devletin 2013 yılına kadarki eğitim hedeflerinde, öğretim programlarında ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterliklerinin sürekli olarak geliştirileceği ve gereken yeterliklerin kazandırılabilmesi amacıyla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemlerin kullanılacağı vurgulanmıştır (DPT, 2006). Onuncu kalkınma planında ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde artış sağlandığı belirtilmiş, ancak bu gelişmelere rağmen, eğitimde başarı performansını değerlendiren Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmasında ülkemizin uluslararası ortalamaların altında kaldığı vurgulanmıştır. Aynı planda eğitim alanında önemli ilerleme kaydedilmiş olmakla birlikte, kalitenin artırılması ihtiyacının devam ettiği ifade edilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Culyer (1984, s.231) tarafından hizmet içi eğitim programlarının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Gökdere ve Küçük (2003) öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri dikkate alınmadığı için bu programların etkili olmadığı vurgulamakta, Parmaksız ve Kısakürek (2013) tarafından da hizmet içi eğitimin ülkemiz için sorun olmaya devam ettiği ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerle ilgili sorunların hâlâ süregeldiği ifade edilmektedir. YÖK (1994) tarafından hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinde eğitime katılanların görüş ve düşüncelerinin alınmasının yararlı olacağına dikkat çekilmektedir. Ancak yapılan alanyazın incelemesinde hizmet içi eğitim programları planlanmadan önce öğretmenlerin gereksinim ve beklentilerinden yararlanılmadığı (Avşar, 2006; Conco, 2005); sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ve yapılan bu hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesine yönelik yeterli sayıda çalışma bulunmadığı, yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin düzenlenen hizmet içi eğitimleri verimli ve etkili bulmadıkları, eğitimlerin yetersizliğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Epcaçan ve Erzen, 2008).

Alanyazında öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik belirli temalarda yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Serin ve Korkmaz (2014) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok öğrenme güçlüğü olan, üstün zekâlı ya da farklı zeka türlerine sahip öğrencilere yönelik bireysel öğrenme planları ve etkinlikler oluşturma, bilişim teknolojilerinin süreçte sürekli ve etkin kullanımı gibi konularda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır. Öztaşkın (2010) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin güncel konulara yönelik eğitimlere gereksinim duydukları belirlenmiştir. Gökçe (2010) farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yıllık plan hazırlama, ders hazırlığı yapma, öğretim materyallerinin kullanımı ve sınıf yönetimi gibi konularda; Baran ve Çağıltay (2006) ise sınıfta uygulanabilir örnekler içeren konularda öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sarıgöz (2011) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet içi eğitimi önemsedikleri ve belirli aralıklarla hizmet içi eğitimlere gereksinimleri olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı gözlemler, görüşmeler ve incelemelerle elde edilen bulgular, hizmet içi eğitim etkinliklerinde birçok sorun nedeniyle programların amaçlarına tam olarak ulaşamadığını ortaya koymaktadır (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997). Son yıllarda hizmet içi eğitime önemli miktarda zaman, para ve çaba harcanmasına rağmen, programların henüz istenilen başarıya ulaşamadığı belirtilmektedir (Gökmenoğlu, 2012).

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırma yoluyla elde edilen verilerin bundan sonraki süreçte MEB tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde sınıf öğretmenlerine yönelik etkinlik planlamalarına ve sınıf öğretmeni yetiştiren fakültelerin eğitim programlarına ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen

bulgulardan hareketle öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitimlerin daha düzenli, planlı ve özenli bir biçimde gerçekleştirileceği umulmaktadır. Dolayısıyla araştırmamızın hizmet içi eğitim konusunda Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerine rehber olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik verilen hizmet içi eğitimler hakkındaki görüş ve gereksinimlerini belirlemektir. Bu amaçla şu alt sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin:

- Türkçe öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma durumları ve hizmet içi eğitimlerin yeterli düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katıldıkları hizmet içi eğitimlerin konuları nelerdir?
- Katıldıkları hizmet içi eğitimlerin katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Türkçe öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimleri nelerdir?
- Hizmet içi eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Hizmet içi eğitimlere ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik verilen hizmet içi eğitimler hakkındaki görüş ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma çerçevesinde olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Fenomenoloji olayları, durumları, deneyimleri, kavramları incelemek ve açıklamak amacıyla sosyal bilimlerde kullanılan bir yöntemdir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s.82). Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları araştırmamızın odaklandığı olguyu yaşayan ya da bu olguyu yansıtabilecek birey ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Fenomenolojik araştırmalarda genellikle açık uçlu sorulardan oluşmuş, derinlemesine görüşmeler kullanılmaktadır (Çepni, 2009, s.104). Bu çalışmamızın verileri nitel araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili Merkez ilçeye bağlı 11 resmî ilkokulda görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemeinden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, uygun ve gönüllü olan katılımcılar araştırmaya dâhil edilmektedir (Creswell, 2005). Araştırmacı, bu araştırmada ulaşabildiği ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenlerinden veri toplamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	f	%
	Kadın	11	36.7
	Erkek	19	63.3
	Mesleki Deneyim		
	1-5 yıl	1	3.4
	6-10 yıl	4	13.3
	11-15 yıl	3	10
Öğretmenler	16-20 yıl	9	30
	21-25 yıl	6	20
	26-30 yıl	4	13.3
	31-35 yıl	3	10
	Öğretim yapılan sınıf düzeyi		
	1.sınıf	7	23.3
	2.sınıf	10	33.3
	3.sınıf	8	26.7
	4.sınıf	5	16.7

Tablo 1’de görüldüğü gibi 11’i kadın, 19’u erkek olmak üzere otuz sınıf öğretmeni bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%30) 16-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Araştırmanın katılımcılarının 7’si 1. sınıf, 10’u 2. sınıf, 8’i 3. sınıf ve 5’i 4. sınıf düzeyinde öğretim yapmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde araştırmaya gönüllü katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından toplam beş adet açık-uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının iç geçerliğini sağlamak için açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu iki uzmana verilmiş, uzman incelemeleri sonunda alınan geri bildirimlerden sonra sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formundaki soruların işlevliğini ölçebilmek amacıyla iki sınıf öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu süreçte formda yer alan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığı incelenmiştir. Görüşme formundaki soruların istenilen verileri sağladığı kanısına varıldığında görüşme formu örneklem kapsamında yer alan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

- Mesleki yaşamınızda Türkçe öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimlere katıldınız mı? Katıldıysanız bu eğitimleri ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?
- Türkçe öğretimi ile ilgili hangi konularda hizmet içi eğitimlere katıldınız?
- Katıldığınız hizmet içi eğitimler size ne tür katkılar sağladı? Hizmet içi eğitimlerde ne tür sorunlar yaşadınız?
- Türkçe öğretimine yönelik hangi konularda hizmet içi eğitimlere gereksinim duyuyorsunuz?
- Türkçe öğretimine ilişkin verilen hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması için ne tür öneriler getirebilirsiniz?

Görüşme sürecinde sorular açık ve anlaşılır bir biçimde çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilmiş ve gerekli durumlarda ek sorularla araştırılan konunun derinleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı katılımcılarla görüşme dışı zamanlarda da bir araya gelmeye ve uzun süreli bir etkileşim ortamında bulunmaya çaba göstermiştir. Görüşme sürecinde katılımcıların araştırılan olgu ile ilgili görüşleri, algıları ve düşünceleri kaydedilmiş; belirlenen görüşler derinlemesine incelenmiştir

Geçerlik ve Güvenirlik

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonrasında, sınıf öğretmenlerinin görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve araştırmacı dışında bir uzman tarafından birbirlerinden bağımsız bir biçimde incelenmiştir. Elde edilen verilerin araştırmacı ve uzman tarafından incelenmesi sonucunda oluşturulan tema ve alt temalar kapsamında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edildiğinden (Miles ve Huberman, 1994) bu hesaplamalardan elde edilen sonuç bu araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Çalışmada görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerine kod isimler ve numaralar verilmiştir. Öğretmenler ÖK5_1, ÖE12_4.....biçiminde kodlanmıştır (ÖK5_1: ÖğretmenKadın5 yıllık deneyime sahip_1.sınıf öğretmeni).

Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasını amaçlamaktadır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve bulguların sunumunda doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucu alt temalar oluşturulmuş ve temalara ilişkin alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar, araştırmacılara kod isim verilerek belirtilmiştir.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada 30 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan başlıklar altında sunulmuştur.

Araştırmanın alt problemlerinden biri sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma durumlarının ve bu eğitimlerin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma durumları ve hizmet içi eğitimlerin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitimlere Katılma

Durumları ve Hizmet İçi Eğitimlerin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşler

<i>Öğretmenlerin Türkçe Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumları</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Hizmet içi eğitim almadım.	ÖK15_2, ÖK19_3, ÖK8_2, ÖE25_1, ÖE15_3, ÖK19_4, ÖK18_2, ÖK9_3, ÖE19_3, ÖK4_3, ÖK21_1, ÖK16_2, ÖE17_1, ÖE34_4, ÖE34_2, ÖE28_3	16	53.3
Hizmet içi eğitim aldım.	ÖE12_4, ÖE29_3, ÖE21-1, ÖE20_2, ÖE9_2, ÖE21_4, ÖE22_1, ÖE21_3, ÖE35_1, ÖE27_2, ÖK7_2, ÖE20_1, ÖK18_4, ÖE12_4	14	46.7
<i>Hizmet İçi Eğitimlerin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşler</i>			
Yeterli	---	--	--
Kısmen Yeterli	ÖE29_3, ÖE19_4, ÖE21-1, ÖE20_2, ÖE9_2, ÖE21_4, ÖE22_1, ÖE21_3, ÖE35_1	9	64.29
Yetersiz	ÖE12_4, ÖK18_4, ÖE20_1, ÖK7_2, ÖE27_2	5	35.71

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere katılma durumlarına ve hizmet içi eğitimlerin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%53.3) Türkçe öğretimi konusunda hizmet içi eğitime katılmadıklarını belirtmiştir. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ise büyük çoğunluğu (%64.29) aldıkları bu eğitimleri “kısmen yeterli” bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ÖE12_4’nin katılmış olduğu hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirten görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Türkçe öğretimi ile ilgili katıldığım hizmet içi eğitimi yeterli ve etkili bulmuyorum. Yani hizmet içi eğitimle öğretmenlerimizin bilgi seviyesi yükselmüyor, birçok insanın bir yere gidip de bir kişiyi dinlemesi ya da dinlediği kişiden elde ettiklerini hayata uygulaması tek başına çok zor. Bunun hizmet içi eğitim olarak değil de müfredatta birtakım düzenlemeler yaparak Türkçe’de daha etkili olunabileceğini düşünüyorum.

Araştırmanın bir diğer alt problemi sınıf öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin hangi konularda yoğunlaştığının belirlenmesidir. Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Bilgiler

<i>Hizmet İçi Eğitim Konuları</i>		<i>Öğretmenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Türkçe öğretimi	Türkçe öğretim yöntemleri	ÖE12_4, ÖE27_2, ÖE21_3, ÖE35_1	4	28.57
	Ses temelli cümle yöntemi	ÖE21-1, ÖE20_1, ÖE22_1, ÖE29_3	4	28.57
	Yetişkinlere okuma yazma öğretimi	ÖE21_4, ÖK7_2, ÖE35_1	3	21.43
	Bitişik eğik yazı öğretimi	ÖE12_4, ÖE9_2	2	14.29
	Diksiyon	ÖE20_2	1	7.14
	Bilgisayar ve İnternet	ÖE12_4, ÖK19_3, ÖK8_2, ÖK18_2, ÖK9_3, ÖK16_2, ÖE34_2, ÖE28_3	8	16
Diğer	Rehberlik	ÖE29_3, ÖK8_2, ÖE25_1, ÖE21-1, ÖK9_3, ÖE17_1, ÖE21_3	7	14

Aktif öğrenme	ÖK15_2, ÖE25_1, ÖK21_1, ÖK16_2, ÖE35_1	5	10
Çoklu zekâ kuramı	ÖE25_1, ÖE19_3, ÖE22_1, ÖE213	4	8
Drama	ÖE20_2, ÖK16_2, ÖE28_3	3	6
Toplam kalite yönetimi	ÖE25_1, ÖK18_2, ÖE20_1	3	6
İngilizce	ÖE29_3, ÖK9_3, ÖK16_2	3	6
Yapılandırmacı yaklaşım	ÖE22_1, ÖE17_1, ÖE35_1	3	6
Çocuk gelişimi	ÖK8_2, ÖK19-2, ÖE21_3	3	6
Öğretim yöntem ve teknikleri	ÖE34_4, ÖK7_2	2	4
Stratejik planlama	ÖK18_2, ÖK9_3	2	4
Fen bilgisi öğretimi	ÖE25_1, ÖE28_3	2	4
Sınıf yönetimi	ÖE29_3	1	2
Özel eğitim	ÖE15_3	1	2
Üstün yeteneklilerin eğitimi	ÖE15_3	1	2
Etkili anne, baba ve çocuk eğitimi	ÖE21_3	1	2
Akıllı tahta kullanımı	ÖK4_3	1	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenler Türkçe öğretimine ilişkin "Türkçe öğretim yöntemleri, ses temelli cümle yöntemi, yetişkinlere okuma yazma öğretimi, bitişik yazı öğretimi ve diksiyon" konularında hizmet içi eğitimlere katılmışlardır. Öğretmenlerin katıldıkları diğer hizmet içi eğitim seminerlerinin konularının büyük çoğunluğunu ise "bilgisayar ve İnternet, rehberlik, aktif öğrenme ve çoklu zekâ kuramı" oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin katkılarına görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Katkılarına İlişkin Görüşleri

	<i>Hizmet içi eğitimin katkıları</i>	<i>Öğretmenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Olumlu görüşler</i>	Yeni bilgiler edinme	ÖE29_3, ÖE15_3, ÖE21-1, ÖK18_4, ÖK18_2, ÖK9_3, ÖE21_4, ÖE22_1, ÖE21_3, ÖE35_1	10	20.9
	Bilgileri güncelleme olanağı bulma	ÖE29_3, ÖE15_3, ÖE21-1, ÖK9_3, ÖE9_2, ÖE21_3, ÖE35_1	7	14.6
	Mesleki gelişime katkısı	ÖE29_3, ÖK9_3, ÖE9_2, ÖE27_2	4	8.3
	Sosyal gelişim sağlama	ÖE19_4, ÖE15_3, ÖE21-1, ÖE9_2	4	8.3
	Farklı öğretim tekniklerini görme fırsatı bulma	ÖK12_2, ÖE21_4	2	4.2
	Farklı öğretmen modelleri görme olanağı bulma	ÖE19_4, ÖE15_3	2	4.2
	Teknoloji kullanımına ilişkin beceri edinme	ÖK4_3, ÖK16_2	2	4.2
	Performansı artırması	ÖE21-1	1	2.0
	Planlı çalışma	ÖE29_3	1	2.0
	<i>Olumsuz görüşler</i>	Katkısı olmadı.	ÖE12_4, 25_1, ÖK21_1, ÖK15_2, ÖK19_3, ÖK8_2, ÖE28_3, ÖK19_2, ÖE20_2, ÖE17_1, ÖK7_2, ÖE19_3, ÖE20_1, ÖE34_4, ÖE32_2	15

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%31.3) katıldıkları hizmet içi eğitimlerin pek fazla kazanımı olmadığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerden ÖK21_1 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *Benim için bir kazanımı olduğunu düşünmüyorum, grup halinde yapıyordu. Kalabalıktan dolayı, insanların zorunlu olarak getirilmesine dayanan bir takım sıkıntılar oldu. Gönüllülük üzerine değil de zorunluluktan kaynaklanan bir hizmet içi eğitim programıydı. O nedenle çok fazla kazanımı olduğunu düşünmüyorum.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı da yeni bilgiler edinme (%20.9), bilgileri güncelleme olanağı bulma (%14.6), mesleki gelişim (%8.3) ve sosyal gelişim (%128.3) sağlama gibi kazanımları olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri ise sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sorunlar	Öğretmenler	f	%
Zaman (Eğitim, öğretim döneminde yapılması)	ÖE9_2, ÖE12_4, ÖE29_3, ÖK18_2, ÖK9_3, ÖE21_4, ÖE19_3, ÖK4_3, ÖE27_2, ÖE21_3, ÖE35_1	11	17.5
Uygun mekânların olmaması	ÖE12_4, ÖE29_3, ÖK18_2, ÖK9_3, ÖE9_2, ÖE19_3, ÖE22_1, ÖE34_4, ÖE21_3, ÖE35_1	10	15.9
Alan uzmanı kişilerce verilmemesi	ÖE12_4, ÖK18_4, ÖE9_2, ÖK21_1, ÖE34_4, ÖE28_3, ÖE21_3, ÖE35_1	8	12.7
Kalabalık gruplarda yapılması	ÖE22_1, ÖE19_3, ÖK21_1, ÖK16_2, ÖE17_1, ÖE28_3, ÖE21_3, ÖE35_1	8	12.7
Eğitiminin uygulamalı olmaması	ÖK18_4, ÖK16_2, ÖE17_1, ÖE34_2, ÖE27_2, ÖE21_3	6	9.5
Amacına uygun yapılmaması	ÖE20_2, ÖK21_1, ÖE27_2, ÖE21_3, ÖE35_1	5	7.9
Zorunluluğa bağlı olması	ÖE12_4, ÖK_8_2, ÖK21_1, ÖE27_2	4	6.3
Faydalı olmaması	ÖE12_4, ÖE25_1, ÖE20_1, ÖE35_1	4	6.3
Sıkıcı olması	ÖE12_4, ÖK21_1, ÖK7_2	3	4.8
Öğretmenlerden görüş alınmaması	ÖK21_1, ÖE28_3, ÖE27_2	3	4.8
Bütün öğretmenlerin katılmaması	ÖK12_2	1	1.6

Tablo 5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerde en fazla yaşadıkları sorun verilerin eğitimlerin uygun zamanlarda yapılmamasıdır. Öğretmenler yapılan hizmet içi eğitimlerin eğitim öğretim döneminde yapılmasının derslerini aksatmalarına neden olduğunu, yoğun iş yükü nedeniyle yapılan hizmet içi eğitimlerden verim alınamadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra verilen hizmet içi eğitimlerin uygun mekânlarda yapılmaması (%15.9) ve alan uzmanı kişilerce bu eğitimlerin verilmemesi (%12.7) de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde yaşadıkları önemli sorunlar arasında gösterilmiştir. Hizmet içi eğitimlerin kalabalık gruplarda yapılması (%12.7), eğitimlerin uygulamalı olmaması (%9.5), amacına uygun yapılmaması (%7.9) ve zorunluluğa bağlı olması (%6.3) da hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunlar biçiminde belirtilmiştir. Hizmet içi eğitimlerde yaşadıkları sıkıntıları "zamanlamanın ve mekânların uygun olmaması" biçiminde belirten öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Eğitimler sadece yapmış olmak için düzenleniyor, ortam ve koşullar yeterli olmadığı için çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. En önemli sıkıntı zaman... Genelde ders öncesi ve sonrası yapılıyor bunlar. Öğretmenin iş dışındaki dinlenme vakti buraya ayrılıyor. Bu zaten verimliliği düşürüyor, yani yorgun argun ve öylesine aldığımız bir eğitim, programın zamanlanması sıkıntılı, mekân da çok önemli. Düzenlenen mekânlar Adıyaman'da birkaç okulun toplantı salonu. Bu salonlar da yetersiz, oturma düzenine kadar hepsi bir dünya sıkıntı, biri anya derken diğeri Konya diyor, anlaşılıyor (ÖK_8_2).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilen soruya ilişkin edinilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde en fazla gereksinim duydukları hizmet içi eğitim konularını hızlı okuma (%18.2) ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik eğitimler (%18.2) ile anlama becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler (%15.9) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı (%11.4) Türkçe öğretiminde uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimlerin daha fazla yapılmasını istemekte ve Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme (%9.1) konularına ilişkin hizmet içi eğitimlere gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Bunun yanı sıra üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler (%6.8), yeni okuma ve yazma öğretim yöntemleri (%6.8), ilk okuma ve yazma öğretimi (%4.5) ve dilbilgisi öğretimi (%4.5) konuları da öğretmenlerin Türkçe öğretiminde gereksinim duydukları hizmet içi eğitimler arasında yer almaktadır.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

<i>Gereksinim duyulan konular</i>	<i>Öğretmenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hızlı okuma becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler	ÖE21-1, ÖE21_4, ÖE19_3, ÖK4_3, ÖE20_1, ÖE28_3, ÖE27_2, ÖE35_1	8	18.2
Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik eğitimler	ÖE12_4, ÖE9_2, ÖE21_4, ÖE19_3, ÖK4_3, ÖE20_1, ÖK7_2, ÖE35_1	8	18.2
Anlama becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler	ÖE21-1, ÖE9_2, ÖE19_3, ÖE20_1, ÖK7_2, ÖE27_2, ÖE35_1	7	15.9
Uygulamaya yönelik bilgiler verilmesi	ÖK18_4, ÖE9_2, ÖE22_1, ÖE28_3, ÖE35_1	5	11.4
Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme	ÖE22_1, ÖE27_2, ÖE20_1, ÖE19_3,	4	9.1
Üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler	ÖE12_4, ÖK4_3, ÖE35_1	3	6.8
Yeni okuma ve yazma öğretim yöntemleri	ÖE34_4, ÖE27_2, ÖE35_1	3	6.8
İlk okuma ve yazma öğretimi	ÖE22_1, ÖE28_3	2	4.5
Dilbilgisi öğretimi	ÖE20_1, ÖE21_3	2	4.5
Yazma eğitimi	ÖE20_1	1	2.3
Diksiyon	ÖE15_3	1	2.3

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin önerileri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Önerileri

<i>Öneriler</i>	<i>Öğretmenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Uygulamalı eğitimler verilmeli	ÖE12_4, ÖE19_4, ÖE21-1, ÖK18_4, ÖE9_2, ÖE19_3, ÖK4_3, ÖE20_1, ÖK16_2, ÖE17_1, ÖE34_4, ÖK7_2, ÖE35_1	13	19.5
Alan uzmanı kişilerce verilmeli	ÖE12_4, ÖK19_3, ÖE19_4, ÖE21-1, ÖK18_2, ÖE193, ÖE20_1, ÖE22_1, ÖE34_4, ÖK7_2, ÖE35_1	11	16.5
Uygun mekânlarda düzenlenmeli	ÖE12_4, ÖE29_3, ÖK8_2, ÖE12_4, ÖE19_4, ÖK18_2, ÖE34_4, ÖE34_4, ÖE28_3, ÖE35_1	10	14.9
Hafta sonu, dönem arası ya da yaz tatilinde verilmeli	ÖE12_4, ÖE29_3, ÖK8_2, ÖE19_4, ÖK18_2, ÖE35_1	6	8.9
Uygun yerleşim bölgelerinde düzenlenmeli	ÖE29_3, ÖK8_2, ÖE19_4, ÖK18_2, ÖE27_2, ÖE35_1	6	8.9
Eğitimler küçük gruplarda gerçekleştirilmeli	ÖE19_3, ÖK21_1, ÖE22_1, ÖK16_2, ÖE17_1	5	7.5
Zorunlu olmalı	ÖK12_2, ÖE19_4, ÖE20_2, ÖE21_4, ÖE19_3	5	7.5
Zorunlu değil isteğe bağlı olmalı	ÖE12_4, ÖK21_1, ÖE27_2	3	4.6
Daha sık gerçekleştirilmeli	ÖK4_3, ÖE34_4	2	2.9
Öğretmenlerden görüş alınmalı	ÖE12_4, ÖE21-1	2	2.9
Öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmeli	ÖK21_1, ÖE35_1	2	2.9
Eğitimler sonrası edinilen bilgilerin paylaşılması için uygun paylaşım olanakları yaratılmalı	ÖE19_4	1	1.5
Hizmet içi eğitimler için kalıcı mekânlar düzenlenmeli	ÖE34_4	1	1.5

Tablo 7'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimlere ilişkin uygulamalı hizmet içi eğitimlerin yapılması (%19.5), alan uzmanı kişilerce verilmesi (%16.5), uygun mekânlarda düzenlenmesi (%14.9), hafta sonu, dönem arası ya da yaz tatillerinde verilmesi (%8.9) ve uygun yerleşim bölgelerinde düzenlenmesi (%8.9) biçiminde öneriler sunmuşlardır. Bunun yanı sıra yapılan hizmet içi eğitimlerin küçük gruplarda yapılması, daha sık gerçekleştirilmesi, öğretmenlerden görüş alınarak yapılması, öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi ve eğitimler sonrası edinilen bilgilerin paylaşılması için uygun paylaşım olanaklarının yaratılması da sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerin niteliğini artırma amacıyla sunmuş oldukları öneriler arasında yer almaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Türkçe öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim almadığını, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise aldıkları eğitimleri "kısmen yeterli" bulduklarını ortaya koymuştur. Araştırmanın bu sonucu ülkemizde hizmet içi eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde birtakım sorunlar olduğunu düşündürmektedir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Susar-Kırmızı (2000) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin düzenlenen hizmet içi eğitim programlarını nitelik ve nicelik olarak yetersiz gördükleri; ilköğretim Türkçe derslerinde öğretmenlerin performanslarını en çok etkileyen sorunun hizmet içi eğitim programlarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin Türkçe öğretim yöntemleri, ses temelli cümle yöntemi, yetişkinlere okuma yazma öğretimi, bitişik yazı öğretimi ve diksiyon konularında hizmet içi eğitimlere katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bunun dışında sınıf öğretmenlerinin katıldıkları diğer hizmet içi seminerlerinin konularının büyük çoğunluğunu ise bilgisayar ve İnternet, rehberlik, aktif öğrenme, çoklu zekâ kuramı, drama, toplam kalite yönetimi olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Günbayı ve Taşdöğen'in (2012) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarının bulguları ile Bağcı ve Şimşek'in (2000) milli eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin belirlenmesini amaçlayan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Günbayı ve Taşdöğen (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulguları öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının bilgisayar eğitimi, yeni programların tanıtımı, özel eğitim, fen bilgisi, İngilizce öğretimi, Türkçe öğretimi, rehberlik, öğrenme ve öğretme yöntemleri, drama, toplam kalite yönetimi konularından oluştuğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Bağcı ve Şimşek (2000) tarafından yapılan araştırma bulgularında da öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerde bilgisayar, yabancı dil, öğretim yöntemleri, rehberlik ve eğitim teknolojisi gibi konuların yoğunlukta olduğu vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun katıldıkları hizmet içi eğitimlerin katkılarının olmadığına inandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın Türkçe öğretimine ilişkin hizmet içi eğitimlerin yetersizliğine ilişkin bu bulgusu Epçaçan ve Erzen'in (2008) Türkçe dersi öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim seminerlerinin etkililiği ve katkıları konusunda sınıf öğretmenlerinin olumsuz görüşlere sahip olduğuna ilişkin bulguları ile Gül ve Aslan'ın (2009) sınıf öğretmenlerin, hizmet içi eğitim programlarının kendilerine sağladığı katkı konusunda kısmen olumlu düşüncelere sahip oldukları yönündeki bulguları benzerlik göstermektedir. Uçar ve İpek (2006) tarafından yapılan ve ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma bulguları da öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmadıkları yönünde sonuçlar ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konokman'ın (2013) öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin olumsuz tutuma sahip oldukları yönündeki bulgusu da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre hizmet içi eğitimler öğretmenlere yeni bilgiler edinme, bilgileri güncelleme olanağı sunma, mesleki ve sosyal gelişim sağlama, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini görme fırsatı bulma gibi kazanımlar sunmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Arslan ve Şahin'in (2013) öğretmenlerin hizmet içi eğitimin yeni bilgi öğrenme olanağı sağlaması, mesleki deneyim, mesleki paylaşım sunması gibi katkıları olduğuna inandıkları ve Özen'in (2006) hizmet içi eğitim programlarının gelişmelerin takip edilmesi bakımından öğretmenler tarafından olumlu algılandığı yönündeki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimlerin uygun zamanlarda yapılmamasını yaşadıkları önemli sorunlar arasında göstermişlerdir. Öğretmenler yapılan hizmet içi eğitimlerin eğitim öğretim döneminde yapılmasının derslerini aksatmalarına neden olduğunu, yoğun iş yükü nedeniyle yapılan hizmet içi eğitimlerden verim alınmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin uygun mekânlarda yapılmaması ve alan uzmanı kişilerce bu eğitimlerin verilmemesi gibi sorunlar da hizmet içi eğitimlerde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları önemli sorunlar arasında gösterilmiştir. Bunun yanı sıra bu eğitimlerin kalabalık gruplarda yapılması, uygulamalı olmaması, amacına uygun yapılmaması ve zorunluluğa bağlı olması da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde yaşadıkları sorunlar olarak gösterilmiştir. Araştırmanın bu bulguları hizmet içi eğitimde yaşanan sorunların ortaya konulduğu birçok araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Akçadağ (2012) ve Özen'in (2006) hizmet içi eğitimlerde verilen bilgilerin kuram ağırlıklı

olması ve uygulamadan uzak olması, fiziki ve teknolojik olanakların yetersizliği, programın zamanlamasının uygun olmaması yönündeki araştırma bulguları bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Sarıgöz (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitim derslerinin uygulamalı olarak anlatılmasını istedikleri, teorik olarak anlatılan derslerin verimsiz olduğu, hizmet içi eğitimlerin alan uzmanı kişiler tarafından verilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra Gökdere ve Çepni (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda da uygulanan hizmet içi eğitim seminerleri hakkında katılımcıların verdikleri olumsuz cevapların çoğunlukla, seminerin süresi, zamanlama, tartışmalara ayrılan zaman, uygulama ortamının şartları, seminer içeriğindeki bazı konulardaki teorik bilgi fazlalığı boyutlarına odaklandığı belirtilmektedir. Benzer biçimde Aydın (2005), Bozan, (2004), Tekin ve Ayas'ın (2005) hizmet içi eğitimlerde karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırma bulguları da bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde en fazla gereksinim duydukları hizmet içi eğitim konularını hızlı okuma ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik eğitimler ile anlama becerilerinin gelişimine yönelik eğitimler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı Türkçe öğretiminde uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimlerin daha fazla yapılmasını istemekte ve Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin hizmet içi eğitimlere gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Ayrıca üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler, yeni okuma ve yazma öğretim yöntemleri, ilk okuma ve yazma öğretimi ve dilbilgisi öğretimi konuları da sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde gereksinim duydukları hizmet içi eğitimler arasında yer almaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Günbayı ve Taşdöğen'in (2012) ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin katılmak istedikleri hizmet içi eğitim programlarının yeni yöntem ve teknikler, hızlı okuma konularından oluştuğu yönündeki bulgusu ile EARGED'in (2008a) sınıf öğretmenlerinin öncelikli olarak eğitimde yeni yaklaşımlar, ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme ve kullanma konularında hizmet içi eğitim etkinliklerine gereksinim duyduklarına ilişkin bulguları ve yine EARGED'in (2008b) ölçme teknikleri, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri, yazma becerisini ve okuma alışkanlığını geliştirme yolları gibi konuların Türkçe öğretmenlerinin gereksinim duydukları hizmet içi eğitim konuları arasında olduğuna yönelik araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere ilişkin uygulamalı hizmet içi eğitimlerin yapılması, hizmet içi eğitimlerin alan uzmanları tarafından yapılması, uygun mekânlarda düzenlenmesi, hafta sonu, dönem arası ya da yaz tatillerinde verilmesi ve uygun yerleşim bölgelerinde düzenlenmesi biçiminde öneriler sundukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin küçük gruplarda yapılması, daha sık gerçekleştirilmesi, öğretmenlerden görüş alınarak yapılması ve öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi, eğitimler sonrası edinilen bilgilerin paylaşılması için uygun paylaşım olanaklarının yaratılması yönünde önerilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Günbayı ve Taşdöğen'in (2012) sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programları ile ilgili öneri ve beklentilerinin fiziksel ortamların iyileştirilmesi, programa katılımda gönüllülüğün esas olması, hizmet içi eğitim programlarının alanında uzman kişiler tarafından sunulması, zamanının iyi ayarlanması, uygulamalı yapılması, öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlenmesine yönelik araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bunun yanı sıra Başaran'ın (1985) hizmet içi eğitimlerin isteklilik, uygunluk ve özendirici ortam şeklinde belirlenen ilkeler çerçevesinde planlanması; Akçadağ'ın (2012) hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak konularda düzenlenmesi ve konunun uzmanları tarafından eğitimlerin verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ile Yalın'ın (2001) hizmet içi eğitimlerde katılımcı sayısının daha az; derslerin uygulama ağırlıklı olması; katılımcıların görüş, öneri ve isteklerine yer verilmesi; hizmet içi eğitimleri veren öğretim elemanlarının akademik yönden yeterli ve deneyimli kişilerden seçilmesi; programların, kursiyerlerin yeme, dinlenme, sosyal faaliyetlerde bulunma gibi konularda problemle karşılaşmayacakları yerlerde düzenlenmesi gerektiğine ilişkin bulguları da bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca bu araştırma bulgularının Gül ve Aslan'ın (2009) sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerin uzman kişilerce verilmesi gerektiği görüşünde olduğunu belirten araştırma bulgusu; EARGED'in (2008a) hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenirken, eğitimin yapıldığı merkezin olanaklarının teknolojik olmasına, öğretmenlerin uzman olmasına, etkinliğe çağrılacak öğretmenlerin gereksinimlerini göz önünde bulundurarak konuların seçilmesine ve özen gösterilmesi gerektiğine ilişkin önerilerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara ve hizmet içi eğitim programlarını geliştirme ve uygulama uzmanlarına şu öneriler getirilebilir:

- Bu çalışma Adıyaman ili merkez ilçeye bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 30 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda daha farklı örneklem grupları seçilerek resmi ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılabilir.
- Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularla sınırlıdır. Benzer araştırmalar nicel veri toplama teknikleri ile daha geniş örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimleri her yıl düzenli olarak tespit edilmeli ve gereksinimlere uygun hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, Türkçe öğretimi dersinin yanı sıra tüm dersleri de içine alacak daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Kurumlar tarafından yapılan hizmet içi eğitimler sonunda eğitimlere katılanların görüşlerinin alınması ve gereksinimlerinin belirlenmesi; bir sonraki hizmet içi eğitimin içeriğini ve uygulanma biçimini şekillendirme konusunda uygulayıcılara yol gösterebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Adekola, O. A. (2007). Language, literacy, and learning in primary schools: Implications for teacher development programs in Nigeria. Herndon, VA: World Bank Publications.
- Akçadağ, T. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden beklentileri ve öğretmenin sınırı yok projesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 193-212.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Arslan, H. ve Şahin, İ. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim kurslarına yönelik görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 56-66.
- Avşar, P. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarını değerlendirmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, H. (2005). Sertifika programına yönelik görüş ve öneriler. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, (7), 17.
- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Milli eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim*, 146, 9-12.
- Baran, B. ve Çağıltay, K. (2006). Teachers experiences in OPD environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(4): 110-122.
- Başaran, İ. E. (1985). Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 139.
- Bilir, M. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 308.
- Bozan, M. (2005). Yönetici ve denetici yetiştirmede hizmet içi eğitimin yeri: Bir örnek olay çalışması. *Çağdaş Eğitim*, 134, 39-48.
- Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Millî Eğitim Dergisi*, 140.
- Carl, A.E. (1995). Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice. Cape Town: Juta & Co Ltd.
- Conco, Z. P. (2005). How effective is in-service training for teachers in rural school contexts? Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the M.Phil. in Education for Community Development. University of Pretoria.
- Cresswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. New Jersey: Pearson Education.
- Culyer, R. (1984). Chapter 1 programs: Problems and promising solutions. *The Clearinghouse*. 57(5), 231-238.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2006). Onuncu kalkınma planı (2007-2013). <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/1/Ninth%20Development%20Plan%202007-2013.pdf>, Erişim tarihi: 13.05.2014.
- Kalkınma Bakanlığı, (2013). Onuncu kalkınma planı (2014-2018). http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalk%20Plan%202014-2018.pdf, Erişim tarihi: 13.05.2014.
- EARGED. (2008a). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.

- EARGED. (2008b). İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1 (4), 182-202.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. Milli Eğitim Dergisi, 140.
- Gökçe, A. T. (2010). Alternatively certified elementary school teachers in Turkey. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 1064-1074.
- Gökdere, M. ve Küçük, M. (2003). Üstün yetenekli çocukların fen eğitimindeki durum: Türkiye örnekleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (1), 101-124.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitimin çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4 (4), 204-217.
- Gökmenoğlu, T. (2012). Teachers' reports of their in-service training needs and design preferences. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gül, T. ve Aslan, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme, toplumsal gelişme ve hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (3), 881-894.
- Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1 (3), 87-117.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Yavuz Konokman G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (3), 997-1010.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. TSA, 12 (2), 9-32.
- Knudsen, H. J., Hadzibegovic-Bubanja, E., Nielsen, S., Petkova, E. & Nikolovska, M. (2013). School-based In-service teacher training in Montenegro. A handbook for policy makers and practitioners. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lazarová, B. & Prokopová, A. (2004, September). Psychological aspects of in-service teacher training: Educational needs and expectations. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis (2nd Ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Oğuzkan, A. F. (1993). Eğitim terimleri sözlüğü. Ankara: Gül Yayınevi.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri: Düzce ili örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (2), 141-160.
- Öztaşkın, O. B. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3036-3042.
- Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 102.
- Parmaksız, R. Ş. ve Kısakürek, M. A. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü/güvencesi açısından karşılaştırılması. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 1, 112-129.
- Pehlivan, İ. (1997). Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitim sorunları araştırması. Verimlilik Dergisi, 3, 131-144.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. Milli Eğitim Dergisi, 145, 25-30.
- Sarıgöz, O. (2011, April). Assesment of primary school teachers' notions about in service training activities. Paper presented at the 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, 1021-1030.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Analizi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 15 (1) , 155-169.
- Susar Kırmızı, F. (2000). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Taymaz, A. H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). HİE'de koordinasyon sağlanması toplantısı. Milli Eğitim, 133, 12-16.
- Tekin, S. ve Ayas, A. (2005). Kimya öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim kursunun yansımaları: Akçaabat örneği. Milli Eğitim, (165), 107-123.

- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, III, I, 34-53.
- USAID (2011). First principles: Designing effective education programs for in-service teacher professional development. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadz721.pdf, Erişim tarihi: 13.06.2014.
- Wight-Stanley, J. (1998). Teachers as adult learners: A study of teacher behaviors in the process component of traditional inservice programming. Unpublished doctoral dissertation. The State University of New Jersey, New Jersey.
- Yalın, İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. Milli Eğitim, 150. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yalin.htm, Erişim tarihi 13.05.2014.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (1994). Bölgesel hizmetiçi eğitim modeli. Endüstriyel Eğitim Projesi, (Doküman No: FTVE: 800), Ankara.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ
rkaradag@adiyaman.edu.tr

Development of Spiritual Orientation Scale: The Study Of Validity and Reliability

Figen KASAPOĞLU

Inönü University

Doctoral Student

Abstract:

The objective of the study is to develop a Spiritual Orientation Scale, which is to be utilized to evaluate spiritual orientation of individuals. 872 university students (492 females and 380 males) participated in the study to develop the scale. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to test the structural validity of the spiritual orientation scale. It was determined that the scale was consisted of one factor that explained 47.59 % of the total variance, and the fit indices of the model represented by one dimension were $\chi^2=239.718$, $sd=100$, $p= .000$, $\chi^2/ sd= 2.39$, $RMSEA=0.06$, $RMR= 0.05$, $GFI=0.93$, $AGFI=0.90$, $CFI=0.95$, $IFI=0.95$, $NFI=0.92$. Thus, a 7 point Likert-type scale with 16 items was created. 277 university students (172 females and 105 males) participated in content validity and reliability studies for the scale. Similar scales validity, correlation was found as $r = .57$ $p < .01$. Reliability of the scale was assessed using two methods: The first was Cronbach alpha coefficient (Alpha = .87); and the second was test-retest reliability coefficient ($r = .84$). These findings demonstrated that the scale was a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Spirituality, validity, reliability, counseling.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 16, No 3, 2015
pp. 51-68
DOI: 10.17679/iuefd.16360640

Received : 27.07.2015
Revision1 : 19.10.2015
Accepted : 03.01.2016

Suggested Citation

Kasapoğlu, F. (20XX). Development of spiritual orientation scale: The study of validity and reliability. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.51-68. DOI: 10.17679/iuefd.16360640

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The fields of psychological counseling and psychotherapy paid attention to spiritual concerns during the last 50 years and spirituality was commenced to be scrutinized by the scholars in these fields. As the interest in spirituality increased, scales that assess spirituality started to be developed (Childs, 2014). Spirituality is defined as a quality of human existence that includes a power or an awareness of being, which reach beyond the material dimension of life, and an emotion of belongingness and integrity towards the universe (Myers, Sweeney and Witmer, 2000); it is a way of existence and experience, which comes to existence as a result of an awareness of a transcendent dimension, and that could be characterized with certain definable values related to the ego, others, nature, life and the things the individual considers as final (Elkins et al., 1988, cited by Langer, 2013). Literature review would demonstrate that in studies that explained the concept of spirituality, notions such as the belief in a power greater than one's self, transcendence, worship, prayer, meditation, meaning and purpose, hope and optimism, love, compassion and humanitarianism were common in all (Ingersoll, 1994; Myers et al., 2000).

It is clear that spirituality is a significant component of mental health and its consideration in psychological counseling application would increase the efficiency of the process (Corey, 2005). It was argued that spiritual and meditative practices are natural and possibly measurable processes that could be experienced by various people with different racial, religious and cultural backgrounds (Newberg and Newberg, 2013). Recently, there were developments in determination of spiritual concepts and scales functionally related to physical and mental health (Hill and Pargament, 2003). Spiritual beliefs and applications could be significant in lives of some clients and this fact could not be observed prior to the evaluation of the client (Corey, 2009).

Purpose

In foreign countries, spiritual evaluation scales are being used in therapy (Childs, 2014). Some are The Spiritual Wellbeing Scale (Ellison, 1983), Spiritual Wellness Inventory (Ingersoll, 1995; Childs, 2014), and The Spiritual Assessment Inventory (Hall and Edwards, 1996). In Turkey, literature review would demonstrate that there are limited numbers of studies in psychological counseling concerning spirituality and there are no tools to measure individual's spiritual orientation and experiences. The objective of the study is to develop a Spiritual Orientation Scale (SOS) to fill this deficiency.

Method

Study I

Study group consisted of 492 female (56.4%) and 380 male (43.6%), a total of 872 students attending different faculties at Malatya İnönü University during 2014 – 2015 academic year fall semester. In the study, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Test of Sphericity were conducted initially to determine whether the data were fit for factor analysis. To investigate the structural validity of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted. The findings were analyzed using SPSS 17.0 and AMOS 21 software in computer environment.

Findings

KMO value was determined as .93 in the study. It was also determined that the value obtained as a result of Bartlett Test of Sphericity was significant ($\chi^2=342.660$; $p<.01$). Based on the EFA, it was observed that the model represented by one dimension was formed by one factor that explained 47.50% of the variance and DFA, fit indices values were $\chi^2=239.718$, $sd=100$, $p= .000$, $\chi^2/ sd= 2.39$, $RMSEA=0.06$, $RMR= 0.05$, $GFI=0.93$, $AGFI=0.90$, $CFI=0.95$, $IFI=0.95$, $NFI=0.92$. Thus, a 7 point Likert-type scale with 16 items was created.

Study II

Study group consisted of 172 female (62.1%) and 105 male (37.9%), a total of 277 students attending different faculties at Malatya İnönü University during 2014 – 2015 academic year spring semester. Criterion-referenced validity for SOS validity and test-retest for SOS reliability were executed. These operations were analyzed with Pearson correlation coefficient.

Findings

In similar scales validity assessment, the correlation between SOS and well-being "spirituality" sub-scale was found as $r = .57$ ($p < .01$). Reliability of the scale was assessed using two methods: The first was Cronbach alpha coefficient ($\text{Alpha} = .87$); and the second was test-retest reliability coefficient ($r = .84$).

Discussion & Conclusion

Exploratory and confirmatory factor analyses findings for SOS demonstrated a 16-item, single factor structure. To determine the criterion-referenced validity of the scale, the correlation between the scale and the Well-Being Scale "spirituality" sub-dimension was examined and a medium level positive and statistically significant relationship was found. Reliability coefficient results calculated using internal consistency and test-retest methods to establish the reliability of the scale demonstrated that it was a reliable method of assessment. 16-item single factor form of SOS was demonstrated as a usable and valid scale to assess the attitudes of individuals towards spirituality. Since the study group of the study consisted of university students, it could be deemed as a limitation of the study. The results should be considered with this limitation in mind. Future studies could be conducted to determine the validity and reliability of the scale on different parts of the society. Further studies on SOS could scrutinize the relations of the scale with different variables such as psychological symptoms, the ways to deal with stress, depression, self-respect and well being. It is considered that these studies would contribute to research in the fields of education and psychology.

Manevi Yönelim Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Figen KASAPOĞLU
İnönü Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

Öz

Bu çalışmada, bireylerin manevi yönelimlerini değerlendirmeye ilişkin Manevi Yönelim Ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi çalışmasına 872 üniversite öğrencisi (492 kadın; 380 erkek) katılmıştır. Manevi Yönelim Ölçeği'nin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin toplam varyansın % 47.50'sini açıklayan bir faktörden oluştuğu ve bir boyut ile temsil edilen modelin uyum endekslerinin uygun olduğu saptanmıştır ($\chi^2=239.718$, $sd=100$, $p= .000$), $\chi^2/ sd= 2.39$, $RMSEA=0.06$, $RMR= 0.05$, $GFI=0.93$, $AGFI=0.90$, $CFI=0.95$, $IFI=0.95$, $NFI=0.92$). Böylece, 16 maddeden oluşan 7'li likert tipi bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliliği ve güvenirlilik çalışmalarına 277 üniversite öğrencisi (172 kadın; 105 erkek) katılmıştır. Benzer ölçekler geçerliği, korelasyon $r=.57$ $p< .01$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlilik çalışması ise iki yolla hesaplanmıştır: Birincisi, Cronbach Alpha katsayısı ($Alpha=.87$); ikincisi, test-tekrar test güvenirlilik katsayısı ($r=.84$). Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: maneviyat, geçerlik, güvenirlilik, psikolojik danışma.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 16, Sayı 3, 2015
ss. 51-68
DOI: 10.17679/iuefd.16360640

Gönderim Tarihi :27.07.2015
1. Düzeltme :19.10.2015
Kabul Tarihi :03.01.2016

Önerilen Atıf

Kasapoğlu, F. (20XX). Manevi Yönelim Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.51-68. DOI: 10.17679/iuefd.16360640

GİRİŞ

Günümüz toplumunda birçok kişi, kendi inançlarıyla tutarlı olarak, büyüme ve yaşam sorunlarıyla baş etmede hayati öneme sahip, manevi bir gelişim yolculuğu sürdürmektedir (Morrison, Clutter, Pritchett ve Demmitt, 2009). Sözelimi, birçok Türkiyeli için dini ve manevi konular oldukça önemlidir. Nitekim 2008-2009 yıllarında yapılan, geniş çaplı bir araştırma sonucunda hazırlanan Uluslararası Sosyal Araştırma raporuna göre, Türkiye nüfusunun % 93'ü Allah'ın gerçek olduğuna inandığını ve bundan hiç şüphe etmediğini, ayrıca nüfusun % 92'si hayatının anlamının Allah'ın varlığı ile güçlendiğini belirtmiştir (Çakıroğlu ve Kalaycıoğlu, 2009).

İnsanlar sadece psikoseksüel ve psikososyal değildir, aynı zamanda psikospiritüeldir (Jung, 1933, akt., Stanard, Sandhu ve Painter, 2000). Bireyin kişilik gelişiminin ayrılmaz ve gerekli bir parçası olarak maneviyatın rolü, psikoloji alanında giderek artan bir şekilde önem kazanmaktadır (Stanard vd., 2000). Özellikle 21. yüzyılın başlarından itibaren maneviyat ve psikolojik danışma el ele gidiyor görünmektedir (Powers, 2005). Sadece 2000-2004 yılları arasında Amerika Psikolojik Danışma Derneği (*American Counseling Association [ACA]*) tarafından yayınlanan dergilerde "psikolojik danışma ve maneviyat" terimlerini içeren 332 makale; Amerika Psikoloji Derneği (*American Psychological Association*) veritabanında bulunan 75 kitap ve 73 tez yayınlanmıştır (Powers, 2005). Maneviyat ve psikolojik danışma ilişkisine dair bu gelişmede, özellikle "İnsancıl/Benötesi Psikoloji", "Psikolojik Danışmada Manevi, Etik ve Dini Değerler Birliği" ve "Çok Kültürel Farkındalık" akımlarının önemli katkısı olmuştur (Powers, 2005). Amerikan Psikoloji Derneği'nin 36. Bölümü olan "Din ve Maneviyat Psikolojisi Topluluğu" 2008 yılından itibaren Din ve Maneviyat Psikolojisi Dergisi yayınlamaya başlamıştır (bkz. <http://www.apa.org/pubs/journals/rel>). Aynı şekilde, Ruh Hastalıkları Tanısal ve İstatistikî El Kitabı (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]*) 4. baskısında, dine ve maneviyata bağlılığın normal yaşamda patojenik (hastalığa neden olan) faktörlerden korunmada önemli olduğu kabul edilmiştir (Oman ve Thoresen, 2013). Ülkemizde ise, 2014 yılından itibaren Erciyes Üniversitesi Psikolojik Danışma Merkezi, Ulusal Maneviyat Psikolojisi Sempozyumları düzenlemeye başlamıştır (bkz. <http://maneviyat.erciyes.edu.tr>).

Maneviyatın psikolojik danışma sürecine entegre edilmesi içgörüyü, umudu ve değişimi kolaylaştıran etkili bir strateji olabilmektedir (Dailey, Curry, Harper, Hartwig-Moorhead ve Gill, 2011). Manevi ve dini inançlara ilişkin farkındalığı ve duyarlılığı sağlamak, çok kültürlü yaklaşımın ayrılmaz bir parçası olmasının yanında ACA tarafından mesleki etik kurallarıyla da güvence altına alınmıştır (ACA, 2014; Robertson, 2010). Batıda, doğal bir şekilde, psikolojik danışma uygulamalarında manevi konulara yer verilmektedir (bkz. Cornish, 2010; Cornish, Wade ve Post, 2012; Good, 2010; Morgen, Morgan, Cashwell ve Miller, 2010; Post, Wade ve Cornish, 2014; Rose, Westefeld, ve Ansley, 2001; Rusu ve Turliuc, 2011; Wolf ve Stevens, 2001). Ayrıca psikolojik danışma eğitimi gören öğrencilerin manevi konulara duyarlı olmaları yönünde eğitilmeleri için çalışmalar yapılmaktadır (bkz. Cashwell ve Young, 2004; Dobmeier ve Reiner, 2012; Osborn, Street, and Bradham-Cousar, 2012; Plump, 2011). Psikolojik danışmanlar uygulamalarında, danışanların hayatında dinin ve maneviyatın önemini anladıktan sonra manevi bir değerlendirme yapmayı seçebilmektedir (Wolf ve Stevens, 2001). Bu amaçla kullanılan ölçeklerden bazıları şunlardır: Manevi Yönelim Envanteri (*Spiritual Orientation Inventory*; Elkins vd.,(1988, akt., Langer, 2013), Manevi İyilik Hali Ölçeği (*Spiritual Wellness Inventory*; Ingersoll, 1995; Childs, 2014), Manevi Değerlendirme Ölçeği (*Spiritual Assessment Inventory*; Hall ve Edwards 1996), Manevi İyi Oluş Ölçeği (*Spiritual Well-being Scale*; Ellison, 1983).

Maneviyat Kavramı

Mesleki literatürde maneviyatın çok sayıda tanımı ve açıklaması mevcuttur. Sözelimi, Benner (1991, s.9) görüşünü "tüm bireyler manevi varlıklar olarak yaratılmıştır. Bir bireyi manevi, bir diğerini manevi değil diye adlandırmak, aslında derin öz-aşkınlık, teslimiyet, bütünleşme ve kimlik çabası farkındalığı ve buna tepkilerindeki farklılıkları tanımlamaktır" şeklinde belirtmiştir (akt., Stanard vd., 2000). Myers, Sweeney ve Witmer (2000) maneviyatı, yaşamın materyal yönünün ötesine geçen bir güç veya varlık bilinci ve evrene derin bir bağlılık ve bütünlük duygusunu içeren insan varoluşunun niteliği olarak tanımlamaktadır. Maneviyat, Tanrı'yla ilişki kurulmasına yönelik Tanrı'nın merhametli çağrısına insanın cevabı (Benner, 1989) olarak da tanımlanmıştır. Maneviyat, aşkın bir boyutun farkındalığı ile ortaya çıkan ve benliğe, ötekilere, doğaya, hayata ve kişinin nihai olduğunu düşündüğü şeylere ilişkin tanımlanabilir belirli değerlerle nitelendirilen varoluş ve tecrübe ediş tarzıdır (Elkins vd., (1988, akt., Langer, 2013). Everts ve Agee, maneviyatın tanımı hakkında birkaç ölçüt belirlemiştir. Bireyin en derin, fiziksel olmayan ve aşkın varlığı duygusunu ve evrensel bir yaşam gücü veya ilahi mevcudiyet kavramını tanım için gerekli görmüşlerdir

(Stanard vd., 2000). Maneviyat tanımı yapan çalışmaların % 67'sinde "kutsal ya da kutsalı arama" noktasında görüş birliği olduğu bulunmuştur. Kutsal kelimesi en sık Tanrı ya da aşkın olarak ifade edilir ve yazarlar maneviyatı anlam, amaç ve bilgelik (wisdom) gibi diğer psikolojik yapılardan ayıran bu odağı önerirler (Vieten vd., 2013).

Maneviyat ve Din

Maneviyatın tanımındaki zorluklardan biri de din ile bağlantısıdır. İki terim çoğunlukla birlikte ve birbirinin yerine kullanılmaktadır. Her iki yapının ortak unsurları olsa da, aralarında farklar mevcuttur (Turner, Lukoff, Barnhouse ve Lu, 1995). Din, bireylerin organize olmuş, doğal olarak mezhepsel ve belirli bir ibadet, pratik, değer ve inanç formlarına bağlılığı aracılığıyla maneviyatlarını ifade ettiği bir yöntem olarak görülmektedir (MacDonald, 2004; Young, Wiggins-Frame ve Cashwell, 2007).

Zinnbauer ve Pargament, (2013), yapılan araştırmalara dayanarak dindarlık ve maneviyatın anlamlarına dair birtakım genel sonuçlar ileri sürmüşlerdir: a) dindarlık ve maneviyat kültürel gerçeklerdir ve diğer süreç ve fenomenlere indirgenemezler, b) çoğu insan kendini 'hem dindar hem manevi' olarak tanımlamaktadır, c) küçük bir grup kendisini manevi ancak dindar değil' şeklinde tanımlamaktadır ve maneviyatı dini reddetme aracı olarak kullanmaktadır, c) dindarlık ve maneviyat çok boyutlu, kompleks yapılardır, d) dindarlık ve maneviyat, psikolojik sağlıkla olduğu kadar duygusal sıkıntı ile de ilişkilendirilebilir, e) dindarlık ve maneviyat, çok düzeyli yapılardır. Yani bunlar biyolojik, duygusal, bilişsel, ahlaki, ilişkisel, kişilik veya öz kimlikle alakalı, sosyal, kültürel ve global fenomenlerle ilgilidir, f) bireylere ve gruplara göre dindarlık ve maneviyat zaman içinde gelişebilir ve değişebilir, g) kullanımları değiştikçe dindarlık ve maneviyat farklı şekillerde ifade edilmektedir. Dindarlık sıklıkla sosyal veya grup analiz düzeyiyle ilişkilendirilirken, maneviyat çoğunlukla bireysel analiz düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

Psikoloji/Psikolojik Danışmada Maneviyatın Önemi

Jung (1933) tüm insani problemlerin manevi olduğunu ifade etmekle öncü olmuştur. Ayrıca iyileşmenin manevi uyanış olmaksızın veya manevi sıkıntılarla ilişkili sorunlar çözülmeden mümkün olmadığını iddia etmiştir. Jung için manevi işleyiş; fiziki, duygusal ve bilişsel işleyiş ile aynı öneme sahiptir (akt., Stanard vd., 2000). Jung, Tanrıya inanmayı ve dine bağlanmayı, insanı nevrozdan kurtaran önemli bir faktör olarak değerlendirmiştir (Fordham, 1997). Adler'e göre, Tanrı fikri insanoğlunun gözündeki büyük önemiyle birlikte, bireysel psikolojinin görüş açısından anlaşılabilir bir kavramdır ve insanın büyüklük ve kusursuzluk fikrinin somutlaştırılmışı olarak anlaşılabilir. İnsanın da toplumun da ereğini oluşturmaktadır (Adler, 1993). Frankl, insandaki temel motivin anlam istemi olduğunu ifade etmiştir. Anlam sadece yaşanan dünyayla sınırlı değildir. İnsanda bir de "nihai anlam arayışı" vardır. Bu arayış sonunda insan, "nihai varoluşu" (Tanrıyı) bulur. Anlam isteminin engellenmesi halinde varoluşsal boşluk ortaya çıkar. Bu durum insana hayatın anlamsız ve yaşanmayacak kadar değersiz olduğu duygusunu verir (Frankl, 1993). Maslow'a göre (1968), aşkınlık ve benötesi alan olmaksızın hastalanırsınız, saldırgan, nihilist, umutsuz oluruz (akt., Corsini ve Wedding, 2012).

Maneviyatın fiziksel ve ruh sağlığı üzerindeki etkisini çalışan Larson ve Larson (2003), yaklaşık 1200 araştırmayı incelemişlerdir. Sonuç olarak, manevi başa çıkmanın, kişinin hem iç huzurunu artırıcı hem de ona sıkıntılılarıyla mücadele edebilmede ek bir kuvvet verici, öfke ve kızgınlığın kontrol edilmesinde önemli bir paya sahip olduğu ve depresyona karşı da koruyucu olabileceğini tespit etmişlerdir. Yine, dua ve meditasyonun fiziksel ve psikolojik parametrelerin her ikisini de düzeltbildiğine yönelik kanıtlar ortaya konmaktadır (Newberg ve Newberg, 2013). Manevi uğraşlar güven verir; kritik zamanlarda denge, destek ve yön sağlarlar; insanlar hayatlarında rahatsızlık veren olayların tam ortasında bile mutlak bir amaç ve anlam hissine tutunabilirler (Hill ve Pargament, 2003). Maneviyat ve din, birçok birey için hayati güç kaynakları olup (Cashwell ve Young, 2004; Corey, 2005), psikolojik semptomları azaltmada ve iyi oluşu artırmada önemli bir faktör olabilmektedir (Kilpatrick ve McCullough, 1999; Corey, 2005). Manevi gelişim ya da aşkınla olan ilişki yolunda, bireyin fiziksel ve ruhsal sağlık durumuyla bağlantılı olan değerleri (merhamet, affedicilik, minnettarlık, umut gibi) yaşaması daha muhtemeldir (Hill ve Pargament, 2003). Manevi eğilim bireyi bilgiye, sevgiye, anlama, huzura, umuda, aşkınlığa, bağlantılı olma haline, esenliğe ve bütünlüğe yöneltir. Maneviyat bireyin kapasitesini, gelişimini ve değer sistemi gelişimini içerir (<http://www.aservic.org/>).

Manevi bir perspektif vazgeçilemezdir çünkü insani ikilemleri ele almada entelektüel veya ahlaki kavrayışlar tek başına yeterli değildir. Çağdaş psikolojik danışma ve psikoterapi literatürü de danışanların birçoğunun ancak manevi sorunları hassas, etkin ve sürekli olarak dikkate alındığında başarıyla tedavi edilebileceğini ifade etmektedir (Stanard vd., 2000). Ayrıca bazı danışanlarla, danışma uygulamalarına manevi bir perspektifi entegre etmek, kültürel duyarlılık ve etik danışmanlık uygulamasını sağlamak açısından etkili ve gerekli bir yaklaşım olabilir (ACA, 2014). Diğer taraftan, psikolojinin önde gelen isimlerinden Freud ve Ellis, din ve maneviyatın psikoterapiye dâhil edilmesine olumsuz bakmışlar ve bu kavramların entegrasyonuna karşı çıkmışlardır. Jung, Maslow ve Allport gibi psikologlar ise bu kavramların entegrasyonunu savunmuşlardır (Childs, 2014). Manevi bakış ve psikolojik danışma bakış açısı amaçları bakımından bazı yönlerden birbirine benzemektedir. Her ikisi de kendini kabul düzeyini yükseltmeyi, diğer insanları ve kendini bağışlamayı, insanların sınırlılıklarını mazur görmeyi, kişisel sorumluluk üstlenmeyi, kırgınlık ve gücenmeleri unutmayı, suçla başa çıkmayı ve kişinin kendisine zarar veren duygu, düşünce ve davranış kalıplarından kurtulması gerektiğini vurgulamaktadır (Corey, 2009). Bu benzeş, bunları bütünleştirmeyi olanaklı kılar ve bir danışanın manevi yaşamını ele alma, terapi sürecini daha verimli kılar (Corey, 2005).

Maneviyatın Değerlendirilmesi

Bazı danışanlar için manevi inançların ve uygulamaların yaşamlarında önemli rolü olabilir ve bu durum danışanı değerlendirmeden anlayamayabilir (Corey, 2009). Kelley'e (1995) göre manevi değerlendirme, psikolojik danışmanın bakış açısına göre, tanı ve tedavinin planlanması bakımından yararlıdır. Farklı değerlendirme yöntemleri kullanarak danışmanlar, danışanlarının manevi dünya görüşlerini ve bu görüşlerin danışanları danışmaya yönlendiren sorunlar üzerindeki potansiyel etkilerini inceleyebilir. Danışanın bakış açısından, değerlendirme sonuçları kendini keşfetme, kendini anlama ve karar verme ve eylem planlamasında gerekli perspektif kaymasını gerçekleştirmede işe yarar (akt., Stanard vd., 2000).

Yurt dışında terapilerde çeşitli maneviyatı değerlendirme ölçekleri kullanılmaktadır (Childs, 2014). Sözelimi, bu ölçeklerden Manevi İyi Oluş Ölçeği (Ellison, 1983), dini ve varoluşsal iyi oluşu kapsamaktadır. Maneviyatı Değerlendirme Envanteri (Howden, 1992), özellikle hayatın anlamı ve amacı, aşkınlık, içsellik ve birleştirici bağlantılılık boyutlarını ölçmeye yönelik geliştirilmiştir. Günlük Manevi Deneyimler Ölçeği (Underwood ve Teresi, 2002), dini tercih ve uygulamalar üzerine ve anlam ve değerlere varoluşsal açıdan bakmaya odaklanmıştır (akt., Dailey vd., 2011). Danışman danışanın maneviyatını değerlendirmeye temel bir soru ile başlayabilir. "Maneviyata bağlılığınız nedir?" gibi ya da benzer bir soruyla danışanın hayatında dinin ve maneviyatın önemini anladıktan sonra, uygun bir ölçme aracıyla manevi bir değerlendirme yapmayı seçebilir (Wolf ve Stevens, 2001). Giriş sırasında elde edilen bilgiler, danışan için maneviyatın ve dinin ne kadar önemli olduğu hakkında ve danışmanlık boyunca önemli olabilecek olgular konusunda danışmanın bilgi sahibi olmasını sağlar. Aynı zamanda danışana öz-yansıtma fırsatı ve danışma sürecine dini ve manevi boyutları dâhil etme imkânı sağlayabilir (Stanard vd., 2000). Ancak böyle bir uygulama yapmak isteyen danışmanın, danışma sürecinde manevi ve dini konuları ele alma konusunda ACA tarafından onaylanan bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir (bkz. <http://www.aservic.org/resources/spiritual-competencies>).

Türkiye'de ilgili literatür incelendiğinde, psikolojik danışma uygulamalarında manevi konulara yönelik çalışmaların kısıtlılığı göze çarpmaktadır. Aynı zamanda bireyin manevi yönelimini ve tecrübesini değerlendirmeye yönelik herhangi bir ölçme aracına da henüz rastlanmamıştır. Yalnız Witmer ve Sweeney (1992) tarafından geliştirilen, "maneviyat" alt boyutu olan İyilik Hali Ölçeği'ni Doğan (2004) Türkçeye uyarlamıştır. Bu çalışmada yukarıdaki bilgiler ve açıklamalar ışığında, bu alandaki eksikliği gidermek için bir manevi yönelim ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu I

Araştırmanın çalışma evrenini, İnönü Üniversitesi'nde 2014-2015 yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. İlk olarak, ölçeğin geliştirilmesi (yapı geçerliliği) ele alınmıştır. Bu aşamada çalışma grubu, 2014-2015 öğretim yılı güz dönemi, Malatya İnönü Üniversitesi'nde farklı fakültelerde öğrenim gören 492'si (% 56.4) kız, 380'i (% 43,6) erkek olmak üzere 872 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların % 17.9'u Eğitim (n=156), % 11'i Diş Hekimliği (n=96), % 9.9'u Fen-Edebiyat (n=86), % 11.4'ü İktisadi ve İdari Bilimler (n=99), % 9.3'ü Sağlık Yüksek okulu (n=81), % 7'si BESYO (n=61), % 5.5'i Güzel Sanatlar ve Konservatuar

(n=48), % 8'i Mühendislik (n=70), % 8.6'sı İlahiyat (n=75), % 6.9'u İletişim (n=60), % 4.6'sı Hukuk (n=40) fakültesindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler 18 ile 35 yaş aralığında olup, yaş ortalaması 21.23 ve standart sapması 2.54'dür.

Çalışma Grubu II

İkinci olarak, geliştirilen ölçeğin ölçüt bağımlı geçerlik ve güvenilirlik çalışması ele alınmıştır. Bu aşamada çalışma grubu 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi, Malatya İnönü Üniversitesi'nde farklı fakültelerde öğrenim gören 172'i (% 62.1) kadın, 105'i (% 37.9) erkek olmak üzere 277 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların % 27.4'ü Eğitim (n=76), % 8.7'i Diş Hekimliği (n=24), % 7.2'si Fen-Edebiyat (n=20), % 15.9'u İktisadi ve İdari Bilimler (n=44), % 40.8'i İlahiyat (n=113) fakültesindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler 18 ile 35 yaş aralığında olup, yaş ortalaması 20.7 ve standart sapması 2.25'dir.

Manevi Yönelim Ölçeği'nin (MYÖ) Geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, öncelikle ilgili literatürde yer alan maneviyat kavramı incelenmiştir (bkz. Corey, 2005; Corsini ve Wedding, 2012; Hayta, 2006; Hill ve Pargament, 2003; Hood, 2013; Emmons, 2000; Frankl, 1993; Maslow, 1996; Merter, 2006; Miller ve Kelley, 2013; Oman ve Thoresen, 2013; Seligman, 2007, Witmer ve Sweeney, 1992; Zinnbauer ve Pargament, 2013). Daha sonra, maneviyatla ilgili geliştirilen ölçekler dikkatle gözden geçirilmiş ve madde havuzu hazırlanırken bu çalışmalardan yararlanılmıştır (Childs, 2014; Delaney, 2003; Elkins ve vd., (1988, akt., Langer, 2013; Güler, 2007; Hall ve Edwards, 1996; Ingersoll, 1995; Myers, Sweeney ve Witmer, 2001, 2004; Piedmont, 1999). Maneviyat tanımı yapan çalışmaların % 67'sinde "kutsal ya da kutsalı arama" noktasında görüş birliği olduğu bulunmuştur. Kutsal kelimesi en sık Tanrı ya da aşkın olarak ifade edilir ve yazarlar maneviyatı anlam, amaç ve bilgelik (wisdom) gibi diğer psikolojik yapılardan ayıran bu odağı önerirler (Vieten vd., 2013). Ölçek maddeleri bu perspektife göre tasarlanmıştır. Böylece, bu süreçte ilk olarak 53 maddelik denemelik madde havuzu oluşturulmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışma alanından uzman görüşleri doğrultusunda 20 madde denemelik madde havuzundan çıkarılmış ve 10 madde yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra din psikolojisi alanında doktora derecesine sahip iki öğretim elemanından maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı şekilde, maddeler, dil ve anlatım bakımından uygunluğunu değerlendirmek için, Türkçe dil bilgisi alanında doktora derecesine sahip bir öğretim elemanı ile birlikte incelenmiştir. Denemelik maddelerin, gerçek çalışma grubuna uygulamadan önce, öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemeye çalışmak amacıyla farklı fakültelerden 35 öğrenciye ön deneme uygulanmıştır. Maddeler gözden geçirilmiş ve 4 madde yeniden düzenlenmiştir. Deneme uygulama öncesi, son halini alan denemelik madde havuzu 33 madde olarak şekillenmiş ve çalışma grubuna uygulanabilir bir nitelikte olduğu kanısı oluşmuştur.

Bu çalışmada ölçek derecelemesi; (1) "kesinlikle katılmıyorum", (7) "kesinlikle katılıyorum" şeklinde 7'li likert tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Maddeler rastgele sıralanmıştır. Madde havuzu, 26 olumlu 7 olumsuz maddeden oluşmuştur. Ölçek maddelerinin puanlanması aşamasında, olumlu maddeler "kesinlikle katılmıyorum" kategorisinden başlayarak 1'den 7'ye doğru; olumsuz maddeler ise "kesinlikle katılmıyorum" kategorisinden başlayarak 7'den 1'e doğru puanlanmıştır. 33 maddeden oluşan ölçeğin deneme formu 1100 kişiye uygulanmıştır. Eksik ve özensiz işaretlemelerden dolayı 51 veri, uç değerlerden dolayı 177 veri analiz dışı bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Analizler, kayıp veriler ve uç değerler düzenlendikten sonra kalan, 872 veri üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizi, sosyal bilimlerde sıklıkla ölçek geliştirmede, ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Veriler öncelikle açımlayıcı faktör analizi tekniği ile incelenmiştir. Elde edilen faktör yapısı için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör analizleriyle sınılandıktan sonra 16 madde kalan MYÖ'nün 277 veri üzerinden ölçüt bağımlı geçerlik; Cronbach alpha güvenilirliği ve madde-toplam puan korelasyonu ile güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilk olarak verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri ile incelenmiştir. KMO, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir (Büyüköztürk, 2010). KMO değerinin .80 ile .90 arasında iyi, .90 ve üstünde olduğu durumlarda ise mükemmel olduğu varsayılmaktadır (Field, 2009; Tavşancıl, 2010). Bartlett Küresellik Testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması (0,05) veri matrisinin uygun olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmadaki verilerin KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

KMO ve Bartlett Küresellik Test Sonuçları

KMO Örneklem Yeterliliği Testi		,933
Bartlett's Küresellik testi	Ki Kare	6381,608
	sd	528
	Sig.	,000

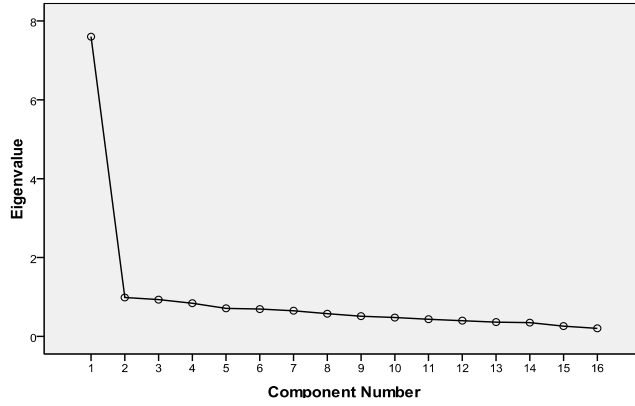
Tablo 1'de görüldüğü gibi KMO değeri örneklem yeterliliğin mükemmel düzeyde olduğunu gösteren bir değer olan .93 bulunmuştur. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösteren Bartlett küresellik testi sonucu da ($\chi^2= 6381,608$ $p<0.01$) anlamlı bulunmuştur. Analizler sırasında SPSS 17.0 ve AMOS 21 programlarından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizine toplam 33 madde ile başlanmıştır. Kline'a (1994) göre araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az 0.30'luk bir faktör yüküne sahip olması (akt., Büyüköztürk vd., 2014) ve maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın 0.10 ve daha yukarı olması şartları aranmıştır (Tavşancıl, 2010). Buna göre, açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değeri için alt kesme noktası 0.30 olarak belirlenmiştir.

Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması dikkate alınarak (Büyüköztürk, 2002), faktör analizine temel olarak alınan 33 madde için özdeğeri 1'in üzerinde olan yedi bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı % 55.943'dür. Söz konusu bu yedi bileşen, açıklanan toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, bir bileşenin varyansa önemli bir katkı (% 30.47) yaptığı görülmüştür. Bu çerçevede, analizin tek faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde 17 maddenin (1. 4. 6. 7.10. 13. 16. 17. 21. 23. 24. 25. 26. 29. 30. 31. ve 33.) birden fazla faktöre yüksek değerde yük verdiği ve bu faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, bu maddeler binişik madde olarak değerlendirilerek ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 16 maddeye düşen ölçeye yeniden faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre özdeğeri 1'den büyük 1 faktör kalmıştır. Bu faktörün % 47.504 ortak varyansa katkı yaptığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları kabul edilebilir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988, akt., Tavşancıl, 2010) olduğundan, bu araştırmada elde edilen varyans miktarı yeterlidir. MYÖ'nün faktör yapısının saçılma diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. MYÖ Saçılma Diyagramı

Analiz sonucunda elde edilen 16 maddenin ortak varyans ve faktör yük değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

MYÖ Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yüğü
19.	İlahi bir varlığa olan inancım, hayatıma anlam kazandırır.	.709	.842
18.	Dua ederek, kendimi inandığım şeye daha yakın hissedebilirim.	.662	.814
11.	İlahi bir güce olan inancım, hayattaki zorluklarla başa çıkmamda bana yardımcı olur.	.622	.789
15.	Dua/meditasyon bana duygusal destek sağlar.	.622	.788
20.	Manevi boyutla olan iletişimim, ruh sağlığıma iyi gelir.	.605	.778
22.	Yüce bir güç tarafından korunduğumu hissederim.	.578	.760
9.	Dua/meditasyon, manevi yaşantımın önemli bir parçasıdır.	.504	.710
27.	Dua/meditasyonun dinginliğinde bir bütünlük duygusu yaşarım.	.491	.701
2.	Yüce bir gücün varlığını ruhumun derinliklerinde hissederim.	.470	.686
14.	İlahi bir varlığa olan inancım davranışlarım üzerinde etkilidir.	.447	.669
32.	İnancım çevremdeki insanlarla iletişimimi güçlendirir.	.338	.582
12.	Bir kimse hayatının anlamını gerçekten ararsa, cevaplar bulabilir.	.337	.580
5.	İlahi bir varlık tarafından sevildiğimi hissederim.	.330	.574
28.	Doğayı hayranlık içinde seyretmek manevi duygularımı güçlendirir.	.326	.571
3.	Bana huzur veren manevi yaşantılarım vardır.	.291	.540
8.	İnsanı nihai noktada, ancak sonsuz bir varlık anlayabilir.	.268	.518

Tablo 2 incelendiğinde, MYÖ’de yer alan 16 maddenin yük değerlerinin 0.52 ile 0.84 ve ortak varyanslarının 0.27 ile 0.70 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Doğrulatory Faktör Analizine İlişkin Bulgular

MYÖ’nün faktör yapısı, doğrulatory faktör analizine tabi tutularak uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Bir modelin veri ile uyum ya da uyumsuzluğu test sonucu ortaya konulan çeşitli uyum indeksleri değerlendirilerek yapılır. Uyum indekslerinden sonra incelenen konu modelin modifikasyon indeksleri (MI)’dir. MI, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya modele ilişkin modifikasyonlar önerir (Meydan ve Şeşen, 2011). Analiz sonucunda uyum değerleri [χ^2 (342.660, sd=104, p= .000), $\chi^2/sd= 3.29$, RMSEA= 0.079, RMR = 0.061, GFI=0.89, AGFI=0.86, CFI=0.92, IFI= 0.92, NFI=0.95] olarak ortaya çıkmıştır. Doğrulatory faktör analizi sonucunda önerilen modifikasyon indeksleri incelenmiş ve “m2 ve m15”, “m5 ve m18”, “m9 ve m15” ve “m27 ve m28” maddeler arasında gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra tekrar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen yeni değerler

[($\chi^2(239.718, sd=100, p= .000)$, $\chi^2/ sd= 2.39$, RMSEA=0.06, RMR= 0.05, GFI=0.93, AGFI=0.90, CFI=0.95, IFI=0.95, NFI=0.92] olarak ortaya çıkmıştır (Tablo 3).

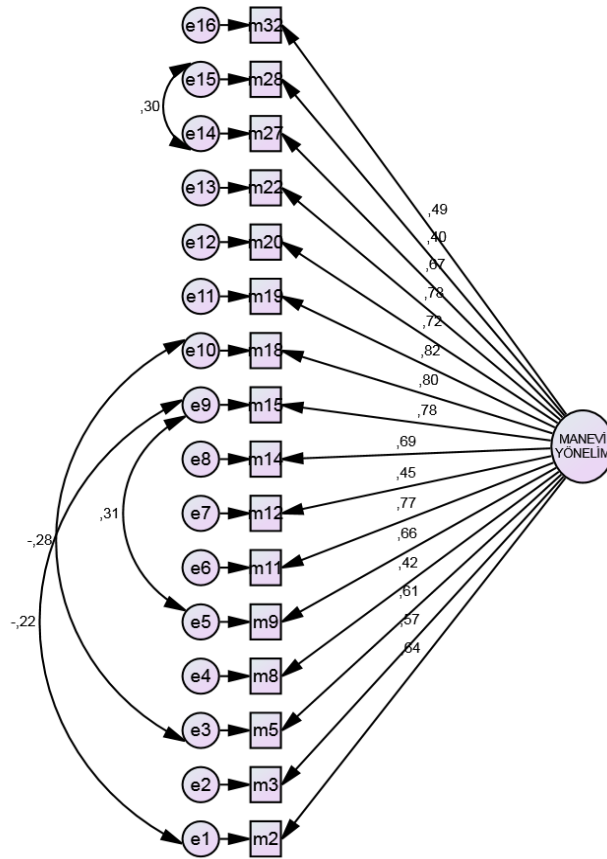
Tablo 3.

MYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu ve Uyum Ölçütlerinin Kabul Sınırları

Ölçüm (Uyum İstatistiği)	MYÖ	İyi Uyum**	Kabul Edilebilir Uyum*
χ^2/sd	2.39**	≤ 3	$\leq 4-5$
RMSEA	0.06*	≤ 0.05	0.06-0.08
NFI	0.92*	≥ 0.95	0.94-0.90
IFI	0.95**	≥ 0.95	0.94-0.90
CFI	0.95*	≥ 0.97	≥ 0.95
GFI	0.93**	≥ 0.90	0.89-0.85
AGFI	0.90**	≥ 0.90	0.89-0.85
RMR	0.05**	≤ 0.05	0.06-0.08

Kaynak: Meydan ve Şeşen, 2011:37 (Klein, 1998; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumaker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001'den aktarmışlardır.)

Tablo 3'e bakıldığında χ^2/sd oranı, IFI, GFI, AGFI ve RMR değerlerinin iyi uyum; RMSEA, NFI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği bulunmuştur (Meydan ve Şeşen, 2011). Modifikasyonlar yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizinin bağlantı diyagramı (path diagram) Şekil 2'de yer almaktadır.



Chi-square=239,718, df=100, p value=0.000, RMSEA=0.061

Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Ölçüt-Bağımlı Geçerlilik Analizine İlişkin Bulgular

Test puanlarının testin ölçtüğü özellikle ilişkili olduğu düşünülen ölçme araçları sonuçları (ölçüt) ile korelasyonları, ölçüt bağlantılı geçerliliğin göstergesi olarak düşünülür (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırmada MYÖ'nün ölçüt dayalı geçerliliği kapsamında Witmer ve Sweeney (1992), tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Doğan (2003) tarafından uyarlanan "İyilik Halini Değerlendirme Ölçeği"nin 'maneviyat' alt

ölçeği kullanılmıştır. Maneviyat alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur (Doğan, 2004). MYÖ ile Maneviyat alt ölçeği arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .57$; $p < 0.01$) anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Madde-Toplam Puan Korelasyonuna İlişkin Bulgular

Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Genel olarak, madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010).

Madde analizi kapsamında ayrıca, ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmıştır. Gruplar arasındaki istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin madde analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
MYÖ Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	t (Alt%27-Üst%27)
1	.51	-7.03***
2	.50	-9.48***
3	.42	-9.36***
4	.37	-7.14***
5	.50	-9.02***
6	.56	-7.29***
7	.45	-9.32***
8	.52	-9.99***
9	.62	-10.59***
10	.66	-9.42***
11	.56	-8.36***
12	.67	-12.63***
13	.48	-8.57***
14	.65	-13.97***
15	.44	-9.08***
16	.55	-12.66***

n=277 Alt%27=Üst%27=71 ***p<.001

Tablo 4 incelendiğinde, MYÖ'de yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonların .37 ile .67 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, manevi yönelim bakımından bireyleri ayırt ettikleri ve aynı tutumu ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Cronbach alpha güvenilirliği, aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2010). MYÖ'nün alpha katsayısı .87 olarak bulunmuştur. *Test-Tekrar Test Güvenirliği*, bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır (Büyüköztürk, 2010). Test-tekerrar test yöntemiyle güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla MYÖ İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören 63 öğrenciye (% 63.8 kız; % 36.2 erkek; yaş ort.= 20.38; Ss = 1.5) üç hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, test-tekerrar test güvenilirlik katsayısı $r = .84$ olarak bulunmuştur. MYÖ, 7'li likert tipi bir ölçek olup maddeleri olumlu yönde puanlanmakta ve 16-112 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde bir manevi yönelimi göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Manevi Yönelim Ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle ilgili literatürde yer alan maneviyyat kavramı ve maneviyyatı değerlendirmeye yönelik kullanılan

ölçme araçları incelenmiştir. Bu süreçte ilgili alanda uzman görüşleri de dikkate alınarak ölçek maddeleri düzenlenmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan 16 maddelik tek faktörlü modelin, yeterli düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri incelenmiş ve ki-kare değerinin ($\chi^2=239.718$, $sd=100$, $p= .000$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, $\chi^2/sd= 2.39$, 3'ten küçük, RMSEA=0.06, RMR= 0.05, GFI=0.93, AGFI=0.90, CFI=0.95, IFI=0.95, NFI=0.92 olarak bulunarak uyum indekslerinin kabul edilebilir ve/veya iyi uyum içinde olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca bu sonuçlar, ölçeğin yapı geçerliğinin olduğuna ilişkin bir kanıttır. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında yapılan iç tutarlık kat sayıları ölçeğin güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Maneviyat, iyi bir ruhsal sağlık, etkin büyüme ve gelişim için çok önemlidir. Bu yüzden psikolojik danışmanların/terapistlerin danışanlarının manevi durumlarını anlamaları önemlidir ve bu durumun değerlendirilmesi danışan kaygılarının danışman tarafından tanısına ve tedavisine yardımcı olabilir. Danışma sürecinde, danışanın maneviyatının değerlendirilmesine "maneviyata bağlılığınız nedir?" veya benzeri sorularla başlanabilir ve danışanın hayatında dinin ve maneviyatın önemini anladıktan sonra danışana manevi bir değerlendirme yapmak seçilebilir. Aynı zamanda danışana öz-yansıtma fırsatı ve danışmanlık sürecine dini ve manevi boyutları dâhil etme imkânı sağlayabilir. Ancak böyle bir uygulama yapmak isteyen danışmanın, terapötik süreçte manevi ve dini konuları ele alma konusunda ACA tarafından onaylanan bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir.

Maneviyatın geniş kapsamlı bir kavram olması, bu çalışmanın zorluklarından ve sınırlılıklarından sayılabilir. Literatürde, maneviyat kavramını açıklayan araştırmacıların çalışmalarına baktığımızda, aşkın bir güce inanma, dua/meditasyon, anlam ve amaç, umut ve iyimserlik, sevgi, şefkat ve diğer insanlara yardım kavramlarının ortak olduğu görülmektedir (Ingersoll, 1994; Myers vd., 2000). Bu çalışmada ölçek maddeleri, maneviyatın temel ölçütlerinden kabul edilen, aşkın bir güce inanma, anlam ve arayış, dua/meditasyon perspektifine göre tasarlanmıştır. Yurt dışında maneviyatı değerlendirmeye yönelik yapılan ölçeklere baktığımızda, benzer sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin, Jagers, Boykin, ve Smith, afrokültürel perspektiften bir Maneviyat Ölçeği geliştirmiştir (Jagers ve Smith, 1996). Ellison (1983) dini iyi oluş ve varoluşsal iyi oluşu kapsayan Manevi İyi Oluş Ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçeğin tasarımı manevi iyi oluşun bir unsuru olarak Tanrı kavramının kabulünü varsayar. Temel Manevi Deneyimler Endeksi (Kass, Friedman, Leserman, Zuttermeister ve Benson, 1991), maneviyatın iki temel unsurunu değerlendirmek için tasarlanmıştır; bireyi Tanrı'nın mevcudiyetine ikna eden deneyim(ler) ve Tanrı'nın bireyde var olduğu algısı. Manevi Değerlendirme Envanteri (Hall ve Edwards, 1996) ise, Yahudi-Hristiyan perspektifinden manevi olgunluğun teorik temelli bir ölçütüdür. Bu çalışmada geliştirilen MYÖ bütünün bir parçasını yukarıda belirtilen perspektiften ele alırken, bütünün çok daha büyük ve karmaşık olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Belki de her tanım parçası bizi bütünün gerçeğine bir adım daha yaklaştırmaktadır. Bu çalışma bunun bir çabasıdır ve her çaba, yardım uzmanlarını bütüne biraz daha yaklaştırabilir. Ayrıca bu araştırmada çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması, bir başka sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuçların bu sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmesi doğru olacaktır. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, ölçeğin toplumun farklı kesimleri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Diğer taraftan, araştırmacılar ölçeğin psikolojik semptomlar, stresle başa çıkma tarzları, depresyon, yalnızlık, benlik saygısı ve iyi olma gibi değişkenlerle olan ilişkilerini inceleyebilir. Bu yönde sürdürülecek çalışmaların psikoloji alanında yürütülecek araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- American Counseling Association. (2014). Code of ethics. <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf> adresinden 3 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Adler, A. (1993). *Psikolojik aktivite* (Çev. Belkis Çorakçı). Ankara: Say Yayınları.
- Benner, D. G. (1989). Toward a psychology of spirituality: Implications for personality and psychotherapy. *Journal of Psychology and Christianity*, 8(1), 19-30.
- Büyükköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyükköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cashwell, C. S., & Young, J. S. (2004). Spirituality in counselor training: a content analysis of syllabi from introductory spirituality courses. *Counseling and Values, 48*(2), 96-109.
- Childs, C. Y. (2014). *Exploratory factor analysis of the spiritual wellness inventory*. Unpublished doctoral dissertation, Cleveland State University.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (7. baskı). Ankara: Mentis Yayınları.
- Cornish, M. A. (2010). *The integration of religion and spirituality in group therapy: Practitioners' perceptions and practices*. Graduate Theses and Dissertations, Iowa State University.
- Cornish, M. A., Wade, N. G, & Post, B. C. (2012). Attending to religion and spirituality in group counseling: Counselors' perceptions and practices. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 16*(2), 122-137. DOI:org/10.1037/a0026663
- Corsini, R. J. ve Wedding, D. (2012). *Modern psikoterapiler*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Çakıroğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2009). Türkiye'de dindarlık: Uluslararası bir karşılaştırma. http://research.sabanciuniv.edu/13119/1/Rapor_Kamu-dindar/ 12 Aralık 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Dailey, S. F., Curry, J. R., Harper, M. C., Hartwig Moorhead, H. J., & Gill, C. S. (2011). Exploring the spiritual domain: Tools for integrating spirituality and religion in counseling. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_99.pdf.
- Delaney, C. (2003). *The spirituality scale: Development, refinement and psychometric testing of an instrument to assess the human spiritual dimension*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut.
- Dobmeier, R. A., & Reiner, S. M. (2012). Spirituality in the counselor education curriculum: a national survey of student perceptions. *Counseling and Values, 57*(1), 47-65. DOI:10.1002/j.2161-007X.2012.00008.x
- Doğan, T. (2003). İyilik halini değerlendirme ölçeğinin Türk toplumuna uyarlama, güvenilirlik ve geçerlilik. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 9- 11 Temmuz 2003, Bildiri Özeti, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Doğan, T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ellison, C. W. (1983). Spiritual well-being: Conceptualization and measurement. *Journal of Psychology and Theology, 11*(4), 330-340.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion, 10*(1), 3-26. DOI:10.1207/S15327582IJPR1001_2
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drug sandrock 'n' roll* (third edition). London: Sage publications.
- Frankl, V. E. (1993). *İnsanın anlam arayışı*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Fordham, F. (1997). *Jung psikolojisi* (Çev. Aslan Yalçın). Ankara: Say Yayınları.
- Good, J. J. (2010). *Integration of spirituality and cognitive-behavioral therapy for the treatment of depression*. Unpublished doctoral dissertation, Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- Güler, Ö. (2007). Tanrı Algısı Ölçeği (TA): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 48*(1), 123-133. DOI:10.1501/İlhak_0000000932
- Hall, T. W., & Edwards, K. J. (1996). The initial development and factor analysis of the Spiritual Assessment Inventory. *Journal of Psychology and Theology, 24*(3), 233-249.
- Hayta, A. (2006). Anneden Allah'a: Bağlanma teorisi ve İslâm'da Allah tasavvuru. *Değerler Eğitimi Dergisi, 4*(12), 29-63.
- Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist, 58*(1), 64-74.
- Hood, R. W. (2013). Mistik, manevi ve dini tecrübeler (Çev. Hüseyin Yeğin). R. F. Paloutzian ve C. L. Park (Ed.), *Din ve maneviyat psikolojisi yeni yaklaşımlar ve uygulama alanları* (s. 127-156). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Ingersoll, R. E. (1994). Spirituality, religion and counseling: Dimension and relationships. *Counseling and Values, 38*(2), 98-111. <http://ehis.ebscohost.com/eds/detail> adresinden 28 Mayıs 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Ingersoll, R. E. (1995). *Construction and initial validation of the spiritual wellness inventory*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Ohio.

- Jagers, R. J., & Smith, P. (1996). Further examination of the Spirituality Scale. *Journal of Black Psychology*, 22(4), 429–442. DOI: 10.1177/00957984960224002
- Kass, J. D., Friedman, R., Leserman, J., Zuttermeister, P. C., & Benson, H. (1991). Health outcomes and a new index of spiritual experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30(2), 203–211. DOI:10.2307/1387214
- Kilpatrick, S. D., & McCullough, M. E. (1999). Religion and spirituality in rehabilitation psychology. *Rehabilitation Psychology*, 44(4), 388–402.
- Langer, K. C. (2013). *Witnesses of the wounded soul: a pilot exploratory mixed-method study about therapists' experiences working with individuals diagnosed with borderline personality disorder*. Unpublished doctoral dissertation, Palo Alto, California.
- Larson, D. B., & Larson, S. B. (2003). Spirituality's potential relevance to physical and emotional health: a brief review of the quantitative research. *Journal of Psychology and Theology*, 31(1), 37– 51.
- MacDonald, D. (2004). Collaborating with students' spirituality. *Professional School Counseling*, 7(5), 293–300.
- Maslow, A. H. (1996). *Dinler, değerler, doruk deneyimler* (Çev. H. K. Sönmez). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Merter, M. (2006). *Dokuz yüz katlı insan- transpersonal psikoloji*. İstanbul: Kaknüs.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, L. ve Kelley, B. S. (2013). Dindarlık ve maneviyatın ruh sağlığı ve psikopatoloji ile ilişkisi (Çev. Özlem Güler Aydın). R. F. Paloutzian ve C. L. Park (Ed.), *Din ve maneviyat psikolojisi yeni yaklaşımlar ve uygulama alanları* (s.343-376). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Morgen, K., Morgan, O. J., Cashwell, G., & Miller, G. (2010). Strategies for the competent integration of spirituality into addictions counseling training and supervision. http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_84.pdf ss.1-10.
- Morrison, J. Q., Clutter, S. M., Pritchett, E. M., & Demmitt, A. (2009). Perceptions of clients and counseling professionals regarding spirituality in counseling. *Counseling and Values*, 53, 183-194. DOI:10.1002/j.2161-007X.2009.tb00124.x
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 251-266. DOI:10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2001, 2004). Wellness Evaluation of lifestyle: Sampler set manual, instrument (form S), and scoring guide. *Mind Garden Inc.*
- Newberg, A. B. ve Newberg, S. K. (2013). Dini ve manevi tecrübenin nöropsikolojisi (Çev. Şeyma Turan). R. F. Paloutzian ve C. L. Park (Ed.), *Din ve maneviyat psikolojisi temel yaklaşımlar ve ilgi alanları* (s.401-431). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Oman, D. ve Thoresen, C. E. (2013). Din ve maneviyat sağlığı etkiler mi? (Çev. Özer Çetin). R. F. Paloutzian ve C. L. Park (Ed.), *Din ve maneviyat psikolojisi yeni yaklaşımlar ve uygulama alanları* (s.295-341). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Osborn, D., Street, S., & Bradham-Cousar, M. (2012). Spiritual needs and practices of counselor education students. *Adultspan Journal*, 11(1), 27-38. DOI: 10.1002/j.2161-0029.2012.00003.x
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67(6), 985–1013. DOI: 10.1111/1467-6494.00080
- Plump, A. M. (2011). Spirituality and counselling: are counsellors prepared to integrate religion and spirituality into therapeutic work with clients? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 45(1), 1–16.
- Post, B. C., Wade, N. G., & Cornish, M. A. (2014). Religion and spirituality in group counseling: beliefs and preferences of university counseling center clients. *Group Dynamics Theory, Research, and Practice*, 18(1), 53–68. DOI: 10.1037/a0034759
- Powers, R. (2005). Counseling and spirituality: A historical review. *Counseling and Values*, 49(3), 217-225. DOI: 10.1002/j.2161-007X.2005.tb01024.x
- Robertson, L. A. (2010). The spiritual competency scale. *Counseling and Values*, 55(1), 6-24. DOI:10.1002/j.2161-007X.2010.tb00019.x
- Rose, E. M., Westefeld, J. S., & Ansley, T. N. (2001). Spiritual issues in counseling: clients' beliefs and preferences. *Journal Of Counseling Psychology*, 48(1), 61–71. DOI: 10.1037/1941-1022.S.1.18
- Rusu, P. P., & Turliuc, M. N. (2012). Ethical issues of integrating spirituality and religion in couple and family therapy. *Romanian Journal of Bioethics*, 9(1), 83-95.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk* (Çev. Semra Kunt Akbaş). Ankara: HYB Basım Yayın.

- Stanard, R., Sandhu, D., & Painter, L. (2000). Assessment of spirituality in counseling. *Journal of Counseling & Development, 78*(2), 204–210. DOI: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb02579.x
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tavşancılı, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turner, R. P., Lukoff, D., Barnhouse, R. T., & Lu, F. G. (1995). Religious or spiritual problem: A culturally sensitive diagnostic category in the DSM-IV. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 183*(7), 435–443.
- Vieten, C., Scammell, S., Pilato, R., Ammondson, I., Pargament, K. I., & Lukoff, D. (2013). Spiritual and religious competencies for psychologists. *Psychology of Religion and Spirituality, 5*(3), 129–144. DOI: 10.1037/a0032699
- Witmer, J. M., & Sweeney, T. J. (1992). A holistic model for wellness and prevention over life span. *Journal Of Counseling, & Development, 71*(2),140-148. DOI: 10.1002/j.1556-6676.1992.tb02189.x
- Wolf, C. T., & Stevens, P. (2011). Integrating religion and spirituality in marriage and family counseling. *Counseling and Values, 46*(1),66-75. DOI: 10.1002/j.2161-007X.2001.tb00207.x
- Young, J., Wiggins-Frame, M., & Cashwell, C. (2007). Spirituality and counselor competence: A national survey of American Counseling Association members. *Journal of Counseling & Development, 85*, 47–52. DOI: 10.1002/j.1556-6678.2007.tb00443.x
- Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2013). Dindarlık ve Maneviyat (Çev. Sevdener Düzgüner). R. F. Paloutzian ve C. L. Park (Ed.), *Din ve maneviyat psikolojisi* (s.61-102). Ankara: Phoenix Yayınevi.
<http://www.aservic.org/resources/spiritual-competencies/> adresinden 10 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.
<http://www.aservic.org/resources/aservic-white-paper-2/> adresinden 10 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.
<http://maneviyat.erciyes.edu.tr> adresinden 20 Temmuz 2015 tarihinde erişilmiştir.
<http://www.apa.org/pubs/journals/rel> adresinden 10 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

İletişim/Correspondence

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Doktora Öğrencisi. Figen KASAPÖĞLU
figenkaspoglu.721@gmail.com

Classroom Rules Used by Preschool Teachers and Children's Levels of Awareness Relating to Rules

Sakire Ocak Karabay, Derya Sahin Asi

Ege University Faculty of Education, Preschool Education Program

Abstract:

In preschool period, children learn to be attuned to society by means of teacher's leading and their peers. Teacher's classroom management skills have an important role to promote positive behaviors, arranging educational environment, creating and maintaining flexible classroom atmosphere. Rules are required to be maintained regularly for desired behaviors. The study is aimed to determine the rules, foreseen by teachers, and assess children's awareness. The participants are 30 preschool teachers and their 300 students in classrooms. To gather data, "Classroom Rules and Teacher Information Form" and "Semi-structured Play Interview Form" are used and data is qualitatively analyzed. Results showed that not only common sights between teachers' perspectives and children's perspectives concerning classroom rules but also some differences were established. The rules are about cleaning-order, behaviors in classroom, harmlessness. While teachers indicate that they exhibit positive attitudes in the case of not obeying the rules, children specified that teachers exhibit negative attitudes such as being anger or using punishment.

Keywords: *preschool teachers, classroom management, rules, attitudes*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 16, No 3, 2015
pp. 69-86
DOI: 10.17679/iuefd.16331426

Received : 14.09.2015
Accepted : 29.10.2015

Suggested Citation

Karabay, S. O., Asi, D. Ş. (2015). Classroom Rules Used by Preschool Teachers and Children's Levels of Awareness Relating to Rules, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.69-86. DOI: 10.17679/iuefd.16331426

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

First years of education have a great significance for children. It is very usual that children have some doubtfulness in these years. In this context, rules and a regular process in classroom have a role in directing class effectively, creating a harmonic class. Teachers, sustaining daily process with rules, are able to enhance children's motivation for learning and allocate more time for children. Determining rules with children and discussing the problems, occurring if the rules are broken, with children provide children's adaptation to the classroom and increase the quality of learning. If teacher and children apply classroom rules with a shared responsibility, rules could be habit and gain interoperability. In this point, teacher's classroom management skills are important. Preschool teachers are expected to utilize strategies, theories, and methods for setting up classroom rules, making children obey these classroom rules, removing the undesired behaviors of children or preventing these undesired behaviors, and providing classroom management in classrooms.

Purpose

The aim of this study is to determine the rules which preschool teachers foresee to be obeyed in classroom, the ways which they use to make children obey the classroom rules, the methods which they use when children do not obey these classroom rules. In addition, the study is aimed to assess children's levels of awareness relating to and children's perspectives related to the situation occurring when the rules are broken.

Method

The qualitative method is used in this study. The participants of the study are preschool teachers working in twelve primary schools affiliated to Ministry of National Education in İzmir, in 2011 – 2012 school year, and three hundred children in classroom. The first ten children in classroom lists are chosen for the study. As data collection tools, "Teacher Information Form and Classroom Rules Form" and "Semi-structured Play Interview Form" are used in the study. All data were gathered through interviews conducting in schools.

Findings

As the result of the study, common sights between teachers' and children's point of view of class rules are established. In addition, some differences between teachers' and children's point of view of class rules are obtained. According to the answers, three different categories are constituted. These three different categories are cleaning and order rules, rules related to behaviors, and nonmaleficence rules. The findings show that children believe the requirement of rules and most of them have meaningful reasons for that. While teachers indicate that they exhibit positive attitudes in case of not obeying the rules, children specified that teachers exhibit negative attitudes in case of that.

Discussion & Conclusion

In conclusion, not only common sights between teachers' perspectives of class rules and children's perspectives of class rules but also some meaningful differences between them are established. According to all teachers and most of the children in the study, there are rules in their classrooms. On the other hand, the only difference between teachers' and students' perspectives about rules is about the methods teachers use when children do not obey the rules.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri

Şakire Ocak Karabay, Derya Şahin Ası

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

Öz

Okul öncesi dönemde çocuklar, okulda öğretmenlerinin rehberliği ve akranlarının aracılığıyla topluma uyum sağlamayı öğrenirler. Olumlu davranışların gelişmesinde, eğitsel ortamların düzenlenmesinde, esnek bir ortamın oluşturulmasında öğretmenin sınıf yönetim becerileri önemli rol oynamaktadır. Sınıf içinde davranışların istendik yönde gelişmesi için kuralların da sistemli bir şekilde düzenlenerek yürütülmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin uyulmasını öngördükleri kuralları belirlemek ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeylerini değerlendirmektir. Çalışma grubunu 30 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemiyle "Sınıf Kuralları Formu", "Yarı Yapılandırılmış Kural Görüşme Formu" ve "Öğretmen Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin kurallara bakış açılarıyla çocukların kurallara yönelik görüşleri arasında ortak görüşlerin saptanmasının yanı sıra farklılıkların da olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan kurallar; temizlik ve düzene yönelik, sınıf içi davranışlara yönelik ve zarar vermeye yönelik olarak üç temel kategoride belirlenmiştir. Kurallara uyulmadığı durumlarda öğretmenler olumlu tutum sergilediklerini belirtirken, çocukların bu durumlarda öğretmenlerin sıklıkla kızma-ceza verme gibi olumsuz tutumlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi öğretmenleri, sınıf yönetimi, kurallar, tutumlar



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 16, Sayı 3, 2015
ss. 69-86
DOI: 10.17679/inuefd.16331426

Gönderim Tarihi : 14.09.2015
Kabul Tarihi : 29.10.2015

Önerilen Atıf

Karabay, S. O., Ası, D. Ş. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.69-86. DOI: 10.17679/inuefd.16331426

GİRİŞ

Eğitim öğretimin ilk yılları çocuklar için özel bir öneme sahiptir. Uyum süreci olarak nitelendirilen bu dönemde çocukların bazı tedirginlikler yaşamaları son derece olağandır. Bu bağlamda kurallar düzeni sağlamakla birlikte sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesinde ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulmasında kritik bir rol oynar. Organize edilmiş, kuralları önceden belirlenmiş, uyumlu bir sınıfta günlük eğitim akışını düzen içinde sürdüren öğretmenler, çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırmakta ve böylece olumlu ilişkilerin kurulduğu bir sınıf ortamı yaratabilmektedir. Bununla birlikte kuralların sınıf içinde işlerlik kazanması durumunda eğitime ayrılan süre de çoğalmaktadır. Bu şekilde öğretmenlerin sınıf içinde zorlandıklarını düşündükleri çocukları daha kolay desteklemeleri mümkün olabilecektir. Kuralların iyi işlediği sınıflarda öğretmenler çocukların hem akademik hem de duygusal ihtiyaçlarına karşı güvenli ve destekleyici bir ortam sunabilmektedir. Nitekim araştırmalarda, değerli olduğu hissettirilen, olumlu ilişkilerin kurulduğu ve kuralların düzenli olarak uygulandığı bir sınıf ortamında varolan çocukların hem sosyal duygusal hem de öğrenmeye yönelik performanslarında gelişmeler saptanmıştır (Açıkgöz, 2003; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Thijs, Koomen, & Van der Leij, 2008; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2010). Diğer taraftan çocukların eleştirilme ve alay edilme gibi kaygılar yaşadıkları bir sınıf ortamında düzenin sağlanamaması, kuralların açık ve tutarlı bir şekilde uygulanmaması öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Beaty, 2000; Brophy, 1998; Cheung, 2001; Kauchak ve Eggen, 2003; Kaya, 2005; Sprinthall ve Sprinthall, 1990). Günümüzde okullar, akademik becerinin gelişimini destekleyen ve kurallara uymayı öğreten sosyal bir bağlamdır. Dolayısıyla akademik ve sosyal duygusal öğrenmenin birlikteliğini destekleyecek sistematik kuralların düzenli olarak uygulandığı sınıflarda güvene dayalı ilişkilerin gelişmesi de söz konusu olabilmektedir.

Okul öncesi dönemde, kuralların çocuklarla birlikte belirlenmesi ve kurallara uyulmadığında karşılaşılabilecek sorunların çocuklarla beraber tartışılması sınıf içi uyumu arttırmakta ve öğrenme ortamının niteliğini geliştirmektedir. Böylelikle, güvenilir bir sınıf atmosferi yaratılabilmektedir. Ayrıca öğretmen, çocuklarla birlikte ortak bir sorumluluk duygusuyla hareket ederek, kuralları uygulayabilir ve işlerlik kazandırabilirse çocuklar bunları içselleştirebilecektir. Bu noktada, öğretmenin yönetim becerileri kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin çocukların üstlendikleri görevleri gerçekleştirmeleri ve onları üretken kılabilmeleri için çeşitli yönetim becerilerini kullanabilecek yeterliliğe sahip olmaları beklenmektedir (Beaty, 2000; Hansen, 1998; Kaya, 2005; McInerney ve McInerney, 2002).

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin pozitif bir sınıf ortamı yaratabilmek için sınıftaki çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine uygun çeşitli stratejiler, yaklaşımlar, önleyici programlar ve yöntemler (proaktif stratejiler, destekleyici stratejiler, pozitif davranış yönetimi, kısıtlama ve uyarma gibi) kullandıkları gözlenmektedir. Bunlar araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış, çeşitli modeller ve uygulamalar geliştirilmiştir (Barbetta, Leong Norona, & Bicard, 2005; Özer, 2009; Öztürk, 2004; Pala, 2005; Sadık, 2006; Sarıtaş, 2003; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai, 2008). Geliştirilen bu kadar çeşitli kuram, model ve uygulama karşısında tüm öğretmenlere tek bir model önermek uygun bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Burada öğretmenlere düşen görev bu stratejilerden, modellerden yararlanarak kendi sınıflarının gereksinimleri doğrultusunda kendi yaklaşımlarını geliştirmeleridir (Pala, 2005). Öğretmenlerin kuralların konulmasında, bu kuralların çiğnenmesinde, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında ya da önlenmesinde ve disiplin sağlanmasında bu stratejileri ve modelleri devreye sokmaları beklenmektedir. Örneğin; "Olumlu Davranış Desteği" olarak nitelendirilen yöntem ile çocukların içinde bulunduğu çevreyi düzenleyerek çocukların yaptığı olumlu davranışlar desteklenmekte, beklenen olumlu davranışlar tanımlanmaktadır (Erbaş, 2002). Ayrıca, öğretmenin kuralları belirlerken istenmeyen davranışları engellemek için önleyici nitelikte çeşitli tedbirleri alması da önerilmektedir (Greenberg & Kusche, 1998; Greenberg, 2004; Shure, 1999; Webster-Stratton & Reid, 2003; Webster-Stratton & Herman, 2010).

Etkili sınıf ortamı öğretmenin model olma özelliğini vurgulayan, kuralları ve sonuçları açıkça çıkararak, ödül ve cezaya yer bırakmayan, içsel güdülenme ve karar alma, sorumluluk sahibi olma gibi özellikleri geliştiren, olumlu yöntemlerin kullanıldığı yerdir (Gündüz ve Balyer, 2011). Ceza, uyarma, tehdit, mahrum bırakma, korku ve güç kullanma gibi yaklaşım biçimleri ise çocuk-öğretmen iletişimine zarar veren, geçici çözümler sunan ve istenilen davranışın geliştirilmesine hizmet etmeyen yaklaşımlar olarak bilinmektedir (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011; Altun, Akgün ve Uysal, 2010; Başar, 2008; Ginnott, 1972; Kazu, 2007; Sarıtaş, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf kurallarının içselleşmesini sağlamaları, müdahaleci olmadan etkin bir sınıf yönetimi gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bunun için etkileşimsel yaklaşım, önleyici davranış yönetimi

stratejileri, olumlu ve proaktif stratejiler gibi yaklaşım biçimleri hakkında donanıma sahip olmaları ve bu yaklaşımları çocukların gereksinimleri doğrultusunda kullanabilmeleri beklenmektedir (Campbell, 1995; Fox ve Little, 2001). Okul öncesi dönemde öğretmenler, davranış değişikliği için nazikçe hatırlatmada bulunma, görsel ya da sözel olarak program akışını hatırlatma, görsel hatırlatıcılardan yararlanma gibi proaktif stratejileri hayata geçirebilirler. Destekleyici strateji olarak sarılma, önemseme, göz hizasına inme, çocuğun nasıl hissettiğini ve/ya da sorununun ne olduğunu anlamaya çalışma, çocuklara aralarında anlaşmaları için rehberlik etme gibi farklı yollar deneyebilirler. Pozitif davranış yönetimi olarak öğretmen çocuğa ne yapması gerektiğini, yaptığının niçin yanlış olduğunu belirtebilir, sonuçlardan haberdar edebilir, doğru davranışı gösteren çocuğu övebilir yada takdir edebilir, oyuna devam etmek isteyen çocuğun duygularını anlamaya çalıştığını yada anladığını ona belli etmeyi deneyebilir yada sınıf içinde model olmaya çalışabilir. Ayrıca, kuralların işlerliğini sağlayabilmek, çocukların katılımını arttırabilmek ve dikkatini çekebilmek için öğretmenlerin çeşitli oyunlar, hikâyeler, dramalar, şarkılar gibi etkinliklerden yararlanmaları önerilmektedir (Beaty, 2000; McInerney ve McInerney, 2002; Sönmez, 2001; Winter, 1999). Örneğin kurallara karşı gelen, özgürlüklerini kazanmaya çalışan, ormanda yaşayan hayvanlara yönelik bir hikâye sınıfta okunur ve çocuklardan bunları canlandırmaları ve ardından birlikte hikâyenin sonuçlarını tartışmaları istenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin söz konusu beceriler ve uygulamalarla ilgili deneyimlere ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde, öğretmenin model olmaya ya da nasıl model olunacağına ilişkin geçmiş yaşantıları yeterli değilse bu konuyla ilgili duygu-düşünce-davranış üçgeninde repertuarının kısıtlı olacağı ve uygun performansı sergilemekte zorluk çekeceği düşünülmektedir.

Alanda, etkili sınıf yönetimini içeren, öğretmen ve aile etkileşim ağını destekleyen, okul problemlerine odaklanan, çok boyutlu, sistemli önleyici müdahale eğitim programlarının yararlı etkilerine dikkat çekilmekte ve bağlamda okullarda uygulamaya geçirilmesi önerilmektedir (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004). Bu programlar arasında yer alan, "Ben Problem Çözebilirim Programı (BPÇ)", "Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme- Okul Öncesi Programı (ADSD)", "Eşsiz Yıllar (EY) Dinozor - Okula Yönelik Sosyal Beceri ve Problem Çözme Eğitimi" gibi programların öğretmenlerin yaklaşımını güçlendirdikleri, çocuklar üzerinde olumlu yönde davranışsal ve düşünsel değişimler yarattıkları yıllardır süregelen çok çeşitli araştırmalarda kanıtlanmıştır (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Shure, 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2003; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001).

Bu bakımdan kullanılan programların, yöntem/strateji/yaklaşımların etkinliğini değerlendirirken hem öğretmenlerin hem çocukların görüşlerine başvurmak, birinci kaynaktan yürütülmekte olan uygulamaların neler olduğunu anlamamıza ve sonuçların değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları kuralları, bunları nasıl benimsettikleri, kurallara uyulmadığında ortaya çıkan davranışlarla baş etmede ne tür bir yol izledikleri araştırılmakla birlikte, çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeylerinin, atıflarının ve kurallara uyulmadığı takdirde karşılaştıkları olası sonuçlara yönelik bakış açılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, sınıf içi kurallar ve bu kuralların işleyişine yönelik olarak hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de çocukların görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin kuralları nasıl belirledikleri, bunları uygulamaya nasıl geçirdikleri ve kurallara uyulmadığında nasıl bir yol izlediklerini belirlemek çalışmanın ilk hedefidir. Çocukların kurallara yönelik düşüncelerini betimlemek araştırmanın ikinci hedefi olarak belirlenmiştir. Bu hedeflere ulaşabilmek amacıyla çalışmada nitel araştırmalarda yaygın kullanıma sahip olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde görüşülen kişilerin bakış açılarının ortaya çıkarılması ve derinlemesine bilgiler edinilmesi hedeflenmektedir (Kuş, 2003). Bu nedenle çalışmada, hem öğretmenler hem de çocuklar ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda okuldaki sosyal yaşam kurallarının, öğretmen ve çocukların gözünden ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi amaçlanmıştır.

2. 1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini İzmir ili ilköğretim okullarındaki okul öncesi öğretmenleri ve çocukları oluşturmaktadır. Çalışma grubu, araştırmayı hızlandırmak ve pratiklik kazandırmak amaçlı kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, gönüllük esasına dayalı olarak, İzmir merkezde ve merkeze bağlı 12 ilköğretim okulunda görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni ve 5-6 yaş grubundan toplam 300 (142'si erkek, 158'i kız) çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü okulların, buldukları bölge itibarıyla, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının devam

ettikleri okullar oldukları varsayılmıştır. Çalışma grubu, herhangi bir engeli bulunmayan ve / ya da tanı almamış, sınıf listesindeki ilk on çocuğu kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Çalışmada çocukların gönüllü katılımı esas kabul edilmiş, görüşmeyi gönüllü olarak gerçekleştirmek istemeyen ve görüşmeyi tamamlamakta sıkıntı yaşayan 4 çocuk çalışmadan çıkartılmış, yerlerine listede sırası gelen çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çocukların görüşmeler sırasında cevaplamak istemedikleri ya da yanıtını bilmedikleri sorular kaydedilmiş, veriler analiz edilirken bu durum göz önünde bulundurularak değerlendirilmeler yapılmıştır.

2. 2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Sınıf Kuralları Formu", "Yarı Yapılandırılmış Kural Görüşmesi Formu" ve "Öğretmen Bilgi Formu" kullanılmıştır. "Sınıf Kuralları Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Kural Görüşmesi Formu" için yüzey geçerliliği uzmanlardan alınan geri bildirimlerle doğrulanmıştır. Bu amaçla öncelikle ilgili literatür taranmış, konuyla ilişkili taslak sorular oluşturulduktan sonra görüşme formları okul öncesi anabilim dalında görev yapan gelişim psikolojisi ve klinik psikoloji alanlarında doktora derecesine sahip iki uzmanın ve ayrıca okulöncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri değerlendirilmiş ve gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra ön uygulama formları alanda çalışmakta olan öğretmen ve çocuklara pilot uygulamalar gerçekleştirilerek sınanmıştır. Soruların anlaşılır bulunduğu görüşmelerde sıkıntı yaşanmadığı gözlenmiştir. Pilot uygulamaların ardından formlarda gerekli düzeltmeler yapılarak araştırmada kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir.

Sınıf Kuralları Formu: Öğretmenlerin sınıf kuralları hakkındaki görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış bir formdur. Yaklaşık 15-20 dakika süren bireysel görüşmeler yoluyla bilgiler alınmaktadır. Bu form ile 'Sınıfınızda uyguladığınız kurallar var mı? Cevabınız evetse, bu kurallar nelerdir? Öncelik sırasına göre belirtir misiniz?', 'Kuralları sınıfınızdaki çocukların benimsemeleri için izlediğiniz bir yol var mı? Varsa, açıkla mısınız?', 'Çocuklarınız sınıf içindeki kurallara uymadığı zaman nasıl bir yol izliyorsunuz?' gibi sorular yoluyla öğretmenlerin kurallara ve sınıf içinde kurallarla ilgili uygulamalarına yönelik görüşleri toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Kural Görüşme Formu: Çocukların sınıf içi kurallar hakkındaki görüşlerini almak amacıyla, araştırmacılar tarafından oluşturulan altı soruluk bir formdur. Bu görüşmeler sırasında 'Kural nedir biliyor musun? Sınıfınızda kurallar var mı?', gibi soruların yanısıra 'Burası bir sınıf, bunlar arkadaşların ve bu çocuk sınıfa yeni gelmiş, ona sınıfınızdaki kuralları söyler misin?' gibi çocukların kendi yaş grubunu ve cinsiyetini temsil eden çocuk figürlerinin ve sınıf ortamının bulunduğu resimli kartlar aracılığıyla da sorular yöneltilmektedir. Bunlara ek olarak 'Oyun zamanı bitti. Öğretmen oyuncakları ve kullandığınız materyalleri toplamanızı istedi, hepiniz topladınız. Fakat bir arkadaşınız toplamadı. Sence daha sonra ne olur?' gibi hikâye köklerinin yer aldığı sorular da kullanılmaktadır. Her bir görüşme bireysel olarak yürütülmekte ve yaklaşık 15-20 dk. sürmektedir.

Öğretmen Bilgi Formu: Öğretmenlerin genel demografik bilgileri kapsayacak şekilde oluşturulmuş öğretmenlere sorularak doldurulmuştur

2.3. İşlem

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alındıktan sonra okullara gidilerek öğretmenler ve çocuklar ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sorular her öğretmene aynı sırayla sorulmuştur. Görüşmeler sırasında verilen cevaplar not alma yöntemiyle kâğıda aktarılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, okul içinde, sakin bir mekânda 15-20 dakikayı kapsayacak şekilde bireysel olarak yürütülmüştür. Öğretmenlerden öncelikle "Öğretmen Bilgi Formu" nu doldurmaları istenmiş ardından "Sınıf Kuralları Formu" ile görüşmeler tamamlanmıştır.

Çocuklar ile bireysel olarak gerçekleştirilen "Yarı Yapılandırılmış Kural Görüşmesi" çocukların eğitimlerini aksatmayacak şekilde, uygun zaman diliminde, 15-20 dakika süren görüşmeler şeklinde yürütülmüştür. Çocukların verdiği yanıtlar düzeltilmeden, ağızlarından çıktığı şekliyle not tutularak kaydedilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşmeler için sınıftan arzu ettikleri çocukları göndermelerini engellemek amacıyla sınıf listesindeki ilk on çocuğun görüşmeye alınmasına dikkat edilmiştir.

2. 4. Verilerin Analizi

"Sınıf Kuralları Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşme Formu" kullanılarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Buradaki amaç verileri açıklayıp

sonuca varabilmek için veriler arasında bulunan kavramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşabilmektir. Analiz süresince konu ile ilgili yapılan çalışmalar araştırılmış kullanılan temalar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, görüşmelerden elde edilen yazılı kayıtların her bir soru için ayrı ayrı dökümü yapılmıştır. Ardından her sorunun içeriği tematik olarak analiz edilmiş ve kendi içerisinde kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra bu veriler, iki uzmandan görüş ve literatürden destek alınarak organize edilmiş, düzeltmeler yapılmış ve kategoriler üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Bu aşamanın ardından veriler tekrar okunarak belirlenen kategori ve alt kategorilere göre kodlanmıştır. Ayrıca alandan bir uzman tarafından oluşturulan kodlama sistemi için tutarlılık incelemesi yapılmış ve kodlayıcılar arası tutarlılığın %90 oranında sağlandığı görülmüştür.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ve eğitim düzeylerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %40'ının 16-21 yıl, % 26,6'sının 4-10 yıl, %20'sinin 11-15 yıl ve %13,3'ünün ise 0-3 yıl arasında deneyime sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin %83,3'ü 4 yıllık fakülte, %13,3'ü 2 yıllık meslek yüksekokulu ve %3,3'ü de yüksek lisans mezunudur. Araştırmanın temel bulgularıyla ilgili olarak, öğretmenlerin kurallara yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde "Sınıf Kuralları Formu" nda 'Sınıfınızda uyguladığınız kurallarınız var mı?' şeklindeki birinci soruya öğretmenlerin tamamının sınıflarında kurallar koyduklarını ve uyguladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları kurallarla ilgili yanıtları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar

<i>Sınıf Ortamında Uygulanan Kurallar</i>	<i>Sıklık</i>
Davranışla ilgili kurallar	87
Temizlik ve düzenle ilgili kurallar	32
Zarar vermemekle ilgili kurallar	12

Tablo 1'e göre; öğretmenler tarafından 87 kez davranışla ilgili, 32 kez temizlik ve düzenle ilgili ve 12 kez zarar vermemekle ilgili kurallar ifade edilmiştir. Bu kategorilerin içeriği ayrıntılı olarak incelenmiş, buna göre sınıf ortamında uygulanan kuralların davranış, temizlik ve zarar vermeme olmak üzere üç temel kategoriden oluştuğu görülmüştür. Her bir kategori de kendi içinde alt dallara ayrılmıştır (tablo 2, 3, 4). **Davranışla ilgili kuralların** içeriğine bakıldığında 11 alt dal belirlenmiştir. Bu alt dalların genel olarak, içinde prososyal davranışların da yer aldığı, (sınıf içindeki arkadaşlara nazik davranmak, konuşurken saygılı olmak gibi) kurallara uymayı (arkadaşının oyuncasını alırken izin isteme, bir şey isterken lütfen kelimesi kullanması) ve eylemlere yönelik kuralları (örneğin, sınıf içerisinde koşturmak, sınıftan çıkarken öğretmenimize haber veriyoruz) içerdikleri düşünülmektedir (Tablo 2).

İkinci kategori olarak belirlenen **temizlikle ilgili kurallar da** kendi içinde sınıfın temizliği ve kişisel temizlik olmak üzere iki alt dala ayrılmıştır. Bu alt dallarda içeriğin, yemekten önce ve sonra ellerin yıkanması gibi kişisel bakıma yönelik olmasının yanısıra her öğrenci kendi kullandığı eşyayı kendisi toparlamalı sınıfın düzenini ve temizliğini kapsayan kurallardan da oluştuğu görülmüştür (Tablo 3)

Zarar vermemekle ilgili üçüncü kategori ise başkalarına (arkadaşlarına vurmamak) ve eşyalara zarar vermemek olarak iki alt dala ayrılmıştır (Tablo 4).

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Davranış ile İlgili Kurallar

<i>Davranış ile İlgili Kurallar</i>	<i>Sıklık</i>
Söz almak	14
Saygılı olmak	11
Etkinlik ile ilgili kurallar	10
Paylaşmak	10
Sıraya girmek	10
Dinlemek	7
Beslenme kuralları	7
Eşyaları izinsiz almamak	5
Gürültü yapmamak	5
Sınıfta konuşmamak	5
Okula zamanında gelmek	3

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretmenlerin davranış ile ilgili kurallara ait farklı yanıtlar verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sırasıyla on dört kez söz almakla, on bir kez saygılı olmakla, onar kez etkinlikle ilgili kurallarla, paylaşmakla, sıraya girmekle, yedişer kez dinlemekle ve beslenme kurallarıyla, beşer kez eşyaları izinsiz almamakla, gürültü yapmamakla, sınıfta konuşmamakla ve üç kez okula zamanında gelmekle ilgili kuralları ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Temizlik ve Düzen ile İlgili Kurallar

<i>Temizlik ve Düzen ile İlgili Kurallar</i>	<i>Sıklık</i>
Sınıfın temizliği	21
Kişisel temizlik	11

Tablo 3'de, öğretmenlerin sınıfın temizliğine ilişkin yirmi bir kez ve kişisel temizliğe ilişkin on bir kez ilgili kuralı belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin başkalarına zarar vermemeye ilişkin on iki kez ve eşyalara zarar vermemeye ilişkin bir kez kural belirttikleri görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zarar Vermemek ile İlgili Kurallar

<i>Zarar Vermemek ile İlgili Kurallar</i>	<i>Sıklık</i>
Başkalarına zarar vermemek	12
Eşyalara zarar vermemek	1

Araştırma kapsamında değerlendirilen verilerden biri de öğretmenlerin sınıflarındaki kuralları benimsetmek için kullandıkları yöntemlere ilişkin bildirimleridir. Verilen yanıtların içeriği sekiz kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler ifade edilmiş sıklığına göre; ödül sistemi, gerekliliğini açıklama-tartışma, çocuklarla birlikte belirleme, sürekliliğe dikkat etme, kuralları görselleştirme, canlandırma yapma, ceza sistemi ve model olma olarak saptanmıştır (Tablo 5). Bu kategorilere örnek cevaplar şu şekilde sıralanabilir; **ödül kullanmak** (örneğin; kuralları yerine getiren ya da getirmeye çalışan öğrenci için sözel ödüllendirmelerde bulunuyorum veya küçük hediyeler veriyorum.), **gerekliliğini açıklamak** (örneğin; önce kuralların önemi ve kuralların ne işe yaradığı hakkında konuşuyorum. Daha sonra kuralları belirlerken bunların nedenlerini mutlaka açıklıyorum. Kurallara uymazsak ortaya çıkabilecek kötü durumları, problem durumlarını anlatıyorum), çocuklarla **birlikte belirlemek** (örneğin; sınıf mevcudlarımız çok kalabalık olduğu için sınıf içinde nelere dikkat etmemiz gerekir diye sorarım. Söylenen kuralları bir kâğıda yazıp kuralları oluştururum. Sonra bu kuralları resmedip onların boyamalarını isterim.), **sürekliliğe dikkat etmek** (örneğin; kuralları senenin başında renkli bir fon kartonuna yazıp parmak boyası ile parmak baskısı yaparak imza attırıyorum. Kurallara uymadıkları zaman verdikleri sözü hatırlatıyorum.), **görsel olarak sergilemek** (örneğin; söylenen kuralları bir kâğıda yazıp kuralları oluştururum. Sonra bu kuralları resmedip onların boyamalarını isterim.), **canlandırma yapmak** (örneğin; kurallara uyulmadığında yaşanılacak olumsuzluklara ilişkin canlandırmalar yaptırıyorum) **ceza vermek** (örneğin; gerektiğinde ceza sistemi kullanırım.) ve **model olmak** (örneğin; konuşarak kuralları belirtip yaşatmaya çalışıyorum). Öğretmenlerin kuralları benimsetmek için kullandıkları yöntemlere ilişkin sıklık dağılımları Tablo 5'de sunulmaktadır. Buna göre öğretmenlerin en sık tekrar ettikleri yöntemler, ödül sistemi ile gerekliliğini açıklama, tartışmadır. Diğer yöntemlerin tekrar edilme sıklıkları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kuralları Benimsetme Yöntemleri

<i>Öğretmenlerin Kuralları Çocuklara Benimsetme Yöntemleri</i>	<i>Sıklık</i>
Ödül sistemi	36
Gerekliliğini açıklama, tartışma	36
Çocuklarla birlikte belirleme	26
Sürekliliğe dikkat etme	20
Kuralları görselleştirme	16
Canlandırma yapma	13
Ceza sistemi	6
Model olma	3

Çocukların kurallara uymadıkları durumlarda öğretmenlerin benimsedikleri yolları araştıran dördüncü sorunun içeriğine bakıldığında yanıtlar (Tablo 6); **olayın mantıklı sonucunu açıklama** (örneğin, öğretmen konuşma tekniğini çoğunlukla uyguluyorum. kuralsız yaşamın karışıklığı ve zorluğu konusunda konuşuyorum) **kısıtlama ve uyarma** (örneğin uyarırım), **mahrum bırakma** (örneğin, hareket tekrarında belli

bir süre oyundan alınır), **kuralları hatırlatmak** (örneğin, *kuralları hatırlatıp bir şans daha vererek*) **ödül sistemi** (örneğin *kurallara uyanlara maddi ve manevi ödüller veriyorum genellikle "gülen yüz" ve "kocaman bir aferin"*), **düşünmesi için zaman verme** (örneğin, *dur ve düşün tekniği kullanırım*) **tehdit** (örneğin, *en çok sevdiği oyunu oynayamayacağını söylüyorum*) ve **aileye haber verme** (örneğin, *problem aşılamıyorsa aile ile iletişimi sıklaştırıyorum*) olarak gruplanmıştır. Öğretmenler sınıflarında uyguladıkları kurallara uyulmadığında, on altı kez olayın mantıklı neden ve sonuçlarını açıklama-çocukla konuşma, on bir kez kısıtlama ve uyarma, dokuz kez mahrum bırakma, sekiz kez kuralları hatırlatma, beşer kez ödül sistemi kullanma ve düşünmesi için zaman verme ve birer kez de tehdit ve aileye haber verme yollarına başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kurallara Uyulmadığı Zaman İzledikleri Yollar

<i>Öğretmenlerin Kurallara Uyulmadığı Zaman İzledikleri Yollar</i>	<i>Sıklık</i>
Olayın mantıklı neden ve sonuçlarını açıklama-çocukla konuşma	16
Kısıtlama ve uyarma	11
Mahrum bırakma	9
Kuralları hatırlatma	8
Ödül sistemi	5
Düşünmesi için zaman verme	5
Tehdit	1
Aileye haber verme	1

Bulguların ikinci bölümünde; çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirildiği bulgulara ilişkin sonuçlar tartışılacaktır. Bu bağlamda çocukların kural görüşmesinin birinci ve ikinci sorusuna verdikleri yanıtlar kendi içinde evet, hayır, bilmiyorum şeklinde sınıflandırılmıştır. Oyun görüşmesinin birinci sorusunda görüşmeye katılan üç yüz çocuktan yüz doksan tanesi kural kavramını bildiklerini ifade ederken 110 çocuk bu kavramı bilmediklerini belirtmişlerdir. Biliyorum yanıtı veren çocukların açıklamaları incelendiğinde; *"tuvalete giderken tuvalete gidebilir miyim demektir, susmaktır dinlemektir, yapmamız gereken şeylerdir, sınıfın ortasında koşturmamak demektir, izinsiz ayağa kalkmamaktır, bir kural koyulduysa ona uymak demektir, yapmamız gereken şeyler demektir, bir şeyi yapmaktır, herşeye uymak demektir"* sık kullanılan ifadeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilmiyorum yanıtı veren çocukların açıklamalarına örnekler ise şu şeklide sıralanabilir; *"Okulda kural var. anlamını bilmiyorum, çocukların uyması gerekir, anlamı.... unuttum, akıllı olmak için, anlamını bilmiyorum, hayır bilmiyorum."*

Görüşmenin ikinci sorusuna yanıt olarak toplam iki yüz seksen üç çocuk sınıflarında kuralların olduğunu (evet var, evet var panoda, evet kurallarımız var, panoda yaptık, evet var ama yazdığımız kurallar var, evet var orada, evet var orada duruyor, var ama az) 13 çocuk olmadığını ve 4 tanesi de bu sorunun yanıtını bilmediklerini belirtmişlerdir.

Çocuklarla gerçekleştirilen görüşmede *"Sınıfta uygulanan kurallar var mı?"* sorusuna verdikleri yanıtların içeriği değerlendirildiğinde, öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri yanıtlardaki kategorilerle örtüştüğü görülmüştür. Bu bağlamda çocukların yanıtları da üç kategoride toplanmıştır (Tablo 7). Bu kategoriler **davranışla ilgili** (örneğin *oyuncakları paylaşmalıyız, öğretmen sınıfta yokken koşturmamak*), **zarar vermeme ile ilgili** (örneğin *oyuncaklara zarar vermemeliyiz, kapıyı hızlıca çarpmaması lazım*) ve **temizlik ile ilgili** (örneğin *çöpleri çöp kutusuna atmalyım, tuvaletlere peçete atmayın, çöp toplama kuralı*) kurallar olarak tanımlanmıştır. Her bir kategori de kendi içinde çeşitli alt dallara ayrılmıştır (Tablo 8,9,10).

Tablo 7. Okul Öncesi Çocuklarına Göre Sınıfta Uygulanan Kurallar

<i>Sınıf Ortamında Uygulanan Kurallar</i>	<i>Sıklık</i>
Sınıf içi davranışlara yönelik kurallar	454
Zarar vermeme yönelik kurallar	222
Temizlik ve düzene yönelik kurallar	79

Tablo 7 'ye bakıldığında, çocukların dört yüz elli dört kez sınıf içi davranışlara, iki yüz yirmi iki kez zarar vermeme ve yetmiş dokuz kez temizlik ve düzene yönelik kuralları ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu üç kategoride toplanan kuralların içerikleri incelendiğinde çeşitli kuralların olduğu gözlenmiştir. Her bir kategori de kendi içinde oldukça fazla çeşitlilikte alt dallara ayrılmıştır (Tablo 8,9,10). Bu kategorilerde fazla sayıda sınıflandırmanın olması çocukların kuralların farkında olduğunu düşündürmekle birlikte uymaları beklenen kuralların çok fazla olduğuna ilişkin bir düşüncüyü de beraberinde getirmiştir. Tablo 8' e

bakıldığında, çocukların sınıf içi davranışlara yönelik olarak yüz on dört kez sınıf içi hareket kurallarına, altmış üç kez gürültü yapmamaya, elli dört kez öğretmenin sözünü dinlemeye, kırk yedi kez yaramazlık yapmamaya, kırk kez etkinlik kurallarına, otuz beş kez öğretmen ve arkadaşlarına saygılı olmaya, yirmi bir kez paylaşmaya, on dokuz kez beslenme saati kurallarına, on sekiz kez söz almaya, on altı kez güvenlik kurallarına, on beş kez izin alma kurallarına ve on iki kez sıra olma-sıra beklemeye ilişkin yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Tablo 8. Okul Öncesi Çocuklarına Göre Sınıf İçi Davranışlara Yönelik Kurallar

<i>Sınıf İçi Davranışlara Yönelik Kurallar</i>	<i>Sıklık</i>
Sınıf içi hareket kuralları	114
Gürültü yapmama	63
Öğretmenin sözünü dinleme	54
Yaramazlık yapmama	47
Etkinlik kuralları	40
Öğretmen ve arkadaşlarımıza saygılı olma	35
Paylaşma	21
Beslenme saati kuralları	19
Söz alma	18
Güvenlik kuralları	16
İzin alma kuralları	15
Sıra olmak-sıranı beklemek	12

Tablo 9. Okul Öncesi Çocuklarına Göre Sınıftaki Zarar Vermemeye Yönelik Kurallar

<i>Zarar Vermemeye Yönelik Kurallar</i>	<i>Sıklık</i>
Kişiyi fiziksel zarar vermeme	141
Sınıf eşyalarına zarar vermeme	42
Kişinin eşyalarına zarar vermeme	25
Kişiyi sözel zarar vermeme	14

Tablo 9'a bakıldığında, çocukların zarar vermeme yönelik olarak yüz kırk bir kez kişiye fiziksel zarar vermeme, kırk iki kez sınıf eşyalarına zarar vermeme, yirmi beş kez kişinin eşyalarına zarar vermeme ve on dört kez kişiye sözel zarar vermeme ilişkin cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Çocuklarına Göre Sınıftaki Temizlik ve Düzene Yönelik Kurallar

<i>Temizlik ve Düzene Yönelik Kurallar</i>	<i>Sıklık</i>
Sınıfın düzeni	42
Sınıf temizliği	17
Lavabo kuralları	13
Kişisel temizlik	7

Tablo 10'a bakıldığında, çocukların temizlik ve düzene yönelik olarak kırk iki kez sınıfın düzenine, on yedi kez sınıf temizliğine, on üç kez lavabo kurallarına ve yedi kez kişisel temizliğe ilişkin cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çocuklardan on sekizi "*bilmiyorum*" ve altısı "*kural yok*" cevabını vermişlerdir.

Sınıf kurallarının gerekli olup olmadığı konusundaki düşüncelerini anlamak amacıyla yöneltilen dördüncü soru incelendiğinde, çocukların iki yüz doksan dördünün "*evet*", altı çocuğun ise "*hayır*" cevabını verdikleri görülmüştür. Bu soruya evet yanıtı veren çocuklara sondalama sorusu olarak kurallar neden gerekli diye bir soru daha sorulduğunda, çocukların verdikleri yanıtlar **anlamlandırılmış gereklilikler** (on altı dal) ve **dışa bağlı gereklilikler** (4 altı dal) olarak iki kategoriye ayrılmıştır (Tablo, 11, 12, 13). Anlamlandırılmış gereklilikler kategorisinde çocukların kuralların gerekliliğine inanan ve savunan görüşlerine ve gerekçelerine yer verilmiştir. Dışa bağlı gereklilikler kategorisinde ise çocuklar daha çok otoriteden çekindikleri için kuralları zorunlu olarak gerekli gördüklerini ifade etmişlerdir. **Anlamlandırılmış gereklilikler kategorisinin** içeriğinde; çocuklardan "*zarar vermeme için, sınıfın temizliği ve düzenini korumak için, etkinlikleri nitelikli yapmak için, yaramazlık yapmamak için, zarar görmemek için, yapılması gerekenleri bilmek için, gürültü olmaması için, saygılı ve iyi bir insan olmak için, paylaşmayı öğrenmek için ve sırayla yapmak*" gibi cevapların bulunduğu görülmektedir. **Dışa bağlı gereklilikler** kategorisinin içeriğinde ise çocuklar "*kural*

olduğu için, öğretmen ve müdürün kızmaması için, ceza almamak için ve şikâyet edilmemesi için” gibi cevaplar vermiştir.

Tablo 11. Çocuklara Göre Sınıftaki Kuralların Gerekli Olma Nedenleri

<i>Kuralların Gerekli Olma Nedenleri</i>	<i>Sıklık</i>
Anlamlandırılmış gereklilikler	208
Dışa bağlı gereklilikler	69
Bilmiyorum	26

Çocuklardan iki yüz sekizi anlamlandırılmış gereklilikler kategorisine, altmış dokuzu dışa bağlı gereklilikler kategorisine yönelik yanıtlar vermişlerdir. Yirmi altı çocuk ise “*Bilmiyorum*” yanıtını vermiştir.

Tablo 12. Çocuklara Göre Sınıftaki Kuralların Anlamlandırılmış Gereklilikleri

<i>Kuralların Anlamlandırılmış Gereklilikleri</i>	<i>Sıklık</i>
Zarar vermemek için	41
Sınıfın temizliği ve düzenini korumak için	39
Yaramazlık yapmamak için	34
Etkinlikleri nitelikli yapmak için	27
Zarar görmemek için	19
Yapılması gerekenleri bilmek için	18
Gürültü olmaması için	14
Saygılı ve iyi bir insan olmak için	11
Paylaşmayı öğrenmek için	3
Sırayla yapmak için	2

Tablo 12’ ye göre; çocuklar kırk bir kez zarar vermemek için, otuz dokuz kez sınıfın temizliği ve düzenini korumak için, yirmi yedi kez etkinlikleri nitelikli yapmak için, on dokuz kez zarar görmemek için, on sekiz kez yapılması gerekenleri bilmek için, on dört kez gürültü olmaması için, on bir kez saygılı ve iyi bir insan olmak için, üç kez paylaşmayı öğrenmek için ve iki kez sırayla yapmak için kurallara uyulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 13. Çocuklara Göre Sınıftaki Kuralların Dışa Bağlı Gereklilikleri

<i>Kuralların Dışa Bağlı Gereklilikleri</i>	<i>Sıklık</i>
Kural olduğu için	29
Öğretmen ve müdürün kızmaması için	25
Ceza almamak için	14
Şikâyet edilmemesi için	1

Tablo 13’e göre çocuklar yirmi dokuz kez kural olduğu için, yirmi beş kez öğretmen ve müdürün kızmaması için, on dört kez ceza almamak için ve bir kez şikâyet edilmemesi için kurallara uyulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf ortamında istenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan yöntem ve stratejilerin neler olduğunu saptamak amacıyla çocuklara içinde hikâye kökleri barındıran sorular sorulmuştur. Bu sorulardan ilki olan “Oyun zamanı bitti, öğretmen materyalleri ve oyuncakları toplamanızı istedi, hepiniz topladınız. Fakat bir arkadaşınız toplamadı. Sence daha sonra ne olur?” (I. Durum) sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde altı kategori belirlenmiştir. Bunlar; öğretmenin ceza vermesi-kızması, hak verme, çocuğun uyarması, öğretmenin uyarması, öğretmene söyleme ve bilmiyorum kategorileridir.

Tablo 14. Çocuklara Göre Sınıftaki Kurallara Uyulmadığında Ortaya Çıkabilecek Sonuçlar

<i>Belirlenmiş Kurallara Uyulmadığında Ortaya Çıkabilecek Sonuçlar</i>	<i>Sıklık</i>
Öğretmenin kızması-ceza vermesi	201
Hak verme	69
Çocuğun uyarması	23
Öğretmenin uyarması	13
Öğretmene söyleme	10
Bilmiyorum	4

Tablo 14'e göre belirlenmiş kurala uyulmayan I. Durum karşısında ortaya çıkabilecek sonuçlar kategorisinde, çocuklar iki yüz bir kez öğretmenin ceza vermesi-kızmasına (*öğretmen ona kızar, çocuk eline çarpı alır ya da ağlayan yüz alır, öğretmen kızar ona müdürün odasına götürür, öğretmen cezalandırır, toplayalım yoksa öğretmen bize kızar derim, öğretmen kızabilir de, belki de oyuncakları çöpe atar o da bir daha yapmaz, o arkadaş ceza yer, öğretmen onu bahçeye çıkartmaz, oyuncaklarla oynatmaz, öğretmenim kızar ona, ceza verir, ceketlerin orada ayakta bekletir*), altmış dokuz kez hak vermeye (*o zaman kimse toplayamaz, hiç kimse toplamamış olur, ona ayağımız takılır, düşeriz, etraf dağınık görünür, toplaması gerekiyor, yoksa ortalık dağınık olur, saygısızlık olur, biz de oyuncak oynamak isteriz öğretmen de izin vermez*) yirmi üç kez çocuğun uyarmasına (*arkadaşım gel toplayalım derim, arkadaşımıza güzellikle söyleyeceğiz "koy" diye, o da koyacak, arkadaşta toplamasını söylerim, toplamazsa hepimiz üzülürüz derim*), on üç kez öğretmenin uyarmasına (*öğretmen onu uyarır, öğretmen "oyuncaklarını toplamazsan haksızlık olur, topla çabuk oyuncaklarını" der.*) ve on kez öğretmene söylemeye (*öğretmene söylerim*) ilişkin cevaplar vermişlerdir. Bununla birlikte 4 çocuk ise bilmediğini ifade etmiştir.

Çocuklara sunulan ikinci hikâye kökünü (II. Durum) oluşturan "Etkinlik sırasında söz alıp konuşuyorsun, bir arkadaşın seni dinlemiyor. Merak ediyorum daha sonra ne olur?" sorusuna verilen yanıtlar Tablo 15'de belirtilmiştir.

Tablo 15. Çocuklara Göre Sınıftaki Kurala Uyulmadığında Ortaya Çıkabilecek Sonuçlar

<i>Belirlenmiş Kurala Uyulmadığında Ortaya Çıkabilecek Sonuçlar</i>	<i>Sıklık</i>
Öğretmenin kızması-ceza vermesi	156
Duygularını ifade etme	31
Çocukların uyarması	29
Hak verme	28
Çocukların ceza vermesi	26
Öğretmene söyleme	19
Öğretmenin uyarması	17
Bilmiyorum	21

Tablo 15' ye göre, çocuklar yüz elli altı kez öğretmenin kızması-ceza vermesine (*öğretmen kızar, ceza verir, onu döver, öğretmen bağırır, dışarı atar ve gün bitene kadar dışarıda kalır, başka bir sınıfa gider özür dileyince geri gelir, öğretmen ona ceza verir; bir daha hep arkadaşını dinleme cezası*), otuz bir kez duygularını ifade etmeye (*mızıkçılık yapmış olur, ben üzülürüm*), yirmi dokuz kez çocukların uyarmasına (*'beni dinler misin?' derim, 'hikayede konuşma' derdim 'kurallara uy' derdim*), yirmi sekiz kez hak vermeye (*çünkü birisini dinlememek saygısızlık olabilir, ben de üzülürüm, ben kendimi kötü hissederim, öğretmenin de kalbi kırılabilir, oyun bozanlık yapmış olur, o zaman ben çok üzülürüm*), yirmi altı kez çocukların ceza vermesine, (*ona ceza verebilirim; "Sen bir daha hikaye dinlemeyebilirsin, dışarıda oturabilirsin", biz onlara kızıyoruz, onlar da bize kızıyorlar, dövüyorlar*), on dokuz kez öğretmene söylemeye (*onu görünce öğretmenime söylerim, o zaman ben de öğretmenime söylerim*), on yedi kez öğretmenin uyarmasına (*kötü olur, öğretmenimiz uyarır. "niye dinlemiyorsun bak sizin için bir şeyler söylüyor" der*) ilişkin cevaplar vermişlerdir. Ayrıca yirmi bir çocuk "Bilmiyorum" cevabını vermişlerdir.

Çocuklara, sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan yöntem ve stratejilere yönelik hikâye köklerinden oluşturulmuş diğer sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, kendi içinde kategorilere ve alt dallara ayrıldığı ancak her iki soru için ortaya çıkan kategorilerde benzerlikler saptandığı görülmüştür (Tablo 14, 15). Söz konusu kategoriler, öğretmenin kızması-ceza, duygularını ifade etme, çocuktan uyarı, hak verme, çocuktan ceza, öğretmene söyleme, öğretmenden uyarı ve bilmiyorum olarak belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürel yapıya sahip ailelerden gelmesi sınıfta farklı iletişimlere ve istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir. Doğduğu andan itibaren ailesiyle yaşayan çocuklar, bir kuruma geldiklerinde toplu hareket edilen ortamlarda nasıl davranacakları konusunda belirsizlikler yaşayarak

tedirginlik hissedebilmektedirler. Öğretmenin kuralları ve işleyişi tutarlı bir şekilde uygulamaya geçirmesi sınıf düzeninin sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir (Çankaya, 2011; Sadık, 2006). Yürütülen bu araştırmanın sonucuna göre; öğretmenler, etkili bir sınıf yönetimi için kuralları gerekli bulduklarını ve bu kuralları uygulamaya geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden kuralları öncelik sırasına göre belirtmeleri istendiğinde davranışla ilgili kuralları ilk sırada, temizlik ve düzenle ilgili kuralları ikinci sırada, zarar vermemekle ilgili kuralları ise son sırada belirttikleri görülmüştür. Ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalarda da öğretmenlerin sınıflarında benzer kuralları uyguladıkları görülmektedir. Örneğin Günay'ın (2005) çalışmasında öğretmenlerin söz alma gibi davranışları ilgili kuralları ilk sırada, sınıf ve çevre temizliği, kişisel temizlik gibi temizlikle ilgili kuralları ikinci sırada, arkadaşlarına zarar vermemeyi içeren genel anlamda zarar vermemeye ilgili kuralları üçüncü sırada belirttikleri görülmektedir. Türnüklü'nün 2000 yılında yapmış olduğu araştırmada ise Türk ve İngiliz öğretmenlerin sınıflarında ilk sırada davranış ile ilgili kurallara yer verdikleri görülmektedir. Her ne kadar öğretmenler farklı çevrelerden de olsa sınıflarındaki kurallar birbirine paralellik gösterebilmekte ve içerik olarak örtüşebilmektedir.

Birçok araştırma, çocukların kuralları benimsemesi için kuralların çocuklarla birlikte belirlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çocukların kuralların belirlenmesinde katılımda bulunmaları durumunda, sınıf kuralları çocuklar açısından daha anlamlı hale gelmektedir. Bu sürece katılım sağlayan çocuk, kuralları daha iyi yorumlayabilmekte, sorunlara çözüm getirebilmekte ve kuralın sonuçlarına daha kolay katlanabilmektedir (Günay, 2005). Bu araştırmada öğretmenlerin kuralları benimsetmek için izledikleri yöntemlerin neler olduğuna yönelik sonuçlara bakıldığında öğretmenler ilk sırada ödül sistemi kullanmayı ve kuralların gerekliliğini açıklamayı birer yol olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uygun yöntemlerden biri olan "ödül sistemi ve çocuklara kuralların gerekliliğini açıklama" yı kullandıklarını belirtmeleri olumlu bir bulgu olarak yorumlanmıştır. Literatürde, öğretmenlerin olumlu pekiştiricileri kullanıldığı sınıfların, diğerlerine göre daha başarılı oldukları ifade edilmektedir. Ancak, ödüllendirmede dikkatli davranmanın önemi de sık sık vurgulanmaktadır (Sprinthall ve Sprinthall, 1990). Bandura göre birey kendi davranışlarını etkili olarak kontrol edebilecek bir kapasiteye sahip olduğunu dışarıdan başkalarının kontrolüne ihtiyacının olmadığı savunmaktadır. Bu bakış açısına göre içsel pekiştirmeler dış kaynaklı pekiştirmelerden daha etkilidir. Öğretmenlerin, çocukların öz düzenleme yeterliliğini destekleyen yaklaşımlar içinde, çocuklarda kendi başarılarının sonucundaki kazanımlarına yönelik haz ve doyumun farkındalığının onlar için bir içsel ödül olduğunun bilincinde olmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2001). Örneğin; sınıf içinde kurallara dayalı olarak çocuğun kişiler arası problemleri destek almadan çözebiliyor olduğunu hissetmesi çocuk için önemli bir içsel pekiştiricidir ve yeterlidir. Bu araştırmada çocuklarla kuralları belirlemeye yönelik yaklaşıma ikinci sırada yer verilmiş olması, arzu edilen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak tüm yöntemlerin oranlarına bakıldığında, ödül sistemi ve kuralların gerekliliğini açıklamanın en yüksek değerleri aldıkları görülse de öğretmenlerin az da olsa çocukların kuralları benimsemeleri için ceza sistemini kullandıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan literatürde model olmanın en temel yaklaşımlardan biri olduğu sıklıkla belirtilmektedir (Benbenishty, Zeira ve Astor, 2002; Edwards, 1993; Sadık, 2006; Senemoğlu, 2001). Bir yetişkin olarak öğretmen, model teşkil ederek öğrenciler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde etkili olabilmektedir. Bu araştırmada ise model olma öğretmenler tarafından en az kullanılan yöntem olarak ifade edilmiştir.

Bu araştırmanın diğer bir çarpıcı bulgusu ise öğretmenlerin, kurallara uyulmadığında izledikleri yollara ilişkin verdikleri cevapların çok değişken olmasıdır. Literatürde öğretmenlerin proaktif stratejiler, destekleyici stratejiler, kısıtlama-uyarma, pozitif davranış yönetimi şeklindeki yöntemlerden en çok pozitif davranış yönetimi ve proaktif stratejileri kullandıkları ifade edilmektedir (Barbetta, Leong, Norona ve Bocard, 2005; Campbell, 1995; Fox ve Little, 2001). İkinci sıradaysa kısıtlama ve uyarma yer almaktadır. Örneğin Günay'ın (2005) araştırmasında kurallara uyulmadığında, öğretmenlerin çocukları sözlü olarak uyardıkları görülmektedir. Demir'in (2003) araştırmasında ise çocukların kurallara uymadığında öğretmenlerin sözel uyarma, bakışlarla uyarma, kuralları hatırlatma gibi yollar izlediği görülmektedir. Bu araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin ilk olarak olayın nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaya yönelik çabaları varken, ikinci sırada kısıtlama ve uyarma yöntemine sık başvurdukları görülmektedir.

"Sınıfınızda kurallar var mı?" sorusunu öğretmenlerin %100'ü, çocukların ise %94'ü sınıflarında sınıf kurallarının olduğunu belirterek yanıtlamışlardır. Bu sonuçlara göre; öğretmen cevaplarıyla çocukların cevapları birbirine paralellik göstermektedir. Çocuklar, en çok davranışla ilgili kuralları, ikinci olarak zarar vermemeye yönelik kuralları, en az ise temizlik ve düzenle ilgili kuralları belirtmişlerdir. İçerik açısından

incelendiğinde, öğretmenler ile çocukların aynı temalar üzerinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu durum sınıf içindeki kurallar hakkında hem öğretmenlerin hem de çocukların ortak bir görüşe sahip olduklarını ve uygulanmakta olan kuralların çocuklar tarafından anlaşılır olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenler ve çocuklar kuralların içerikleri açısından ortak bir bakışa sahip olmalarına ve davranışsal kuralların her iki tarafta da sıklıkla belirtiliyor olmasına rağmen çocuklar zarar vermemek ile ilgili kuralları ikinci sırada, temizlikle ilgili kuralları ise en son sırada gündeme getirmişlerdir. Öğretmenler ise temizlikle ilgili kuralları zarar vermemekle ilgili kurallardan çok daha fazla dile getirmişlerdir. Hem öğretmenlerin hem de çocukların sıklıkla ifade ettiği zarar vermemekle ilgili kuralların içeriğinde de çarpıcı olduğu düşünülen bir farkındalık düzeyi saptanmıştır. Öğretmenler ve çocuklar kişiye fiziksel zarar vermemeyi çok sık dile getirirken eşyalara zarar vermemeyi daha az sıklıkla belirtmişlerdir. Her iki tarafın da bu konuda hassasiyet düzeyinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan bu kuralın içeriği değerlendirildiğinde, zarar vermemekle ilgili bir kuralın hiç konmamış olması, böyle bir önleme gerek duyulmadığını düşündürmektedir. Barışçıl çocukların kültürümüzde yetiştirilmiş olması arzu edilen bir durumdur. Literatürde çocukların kurallar ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalarda da benzer bulgulara rastlandığı görülmektedir. Boyacı tarafından yapılan bir araştırmada (2009), öğrencilere sınıf kuralları sorulduğunda; öğrencilerin koşmamak, söz alarak konuşmak gibi davranışa yönelik, ardından çevreyi, okulu, sınıfı temiz tutmak gibi temizlik ve düzene yönelik, son olarak da eşyalara zarar vermemek gibi zarar vermemeye yönelik kuralları belirttikleri saptanmıştır.

Araştırma kapsamında yürütülen çocuk görüşmeleri göz önüne alındığında çocukların %98'i sınıf kurallarının gerekli olduğunu dile getirmektedirler. Gerekliliklere dikkat edildiğinde ise çocukların anlamlandırılmış gereklilikler üzerine odaklandıkları görülmektedir. Bu sonuç çocukların kuralları benimsemiş ve uygulamaya geçirmiş olduklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi kurallara bakış açılarıyla çocukların kurallara yönelik görüşleri arasında bazı durumlarda benzerlikler görülürken bazı durumlarda ise farklılıklar dikkati çekmektedir. Araştırma, çocuklardan elde edilen veriler incelendiğinde, sınıf içinde bir problem durumu olduğunda, öğretmenlerin, kızma ve ceza verme yaklaşımını daha sık dile getirdikleri saptanmıştır. Öğretmenler, kurallara uyulmadığında ne tür yollar izlediklerine ilişkin soruya, olayın mantıklı neden ve sonuçlarını açıklama gibi olumlu yöntemleri daha sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu da sınıftaki problemler için uygulanan yöntemleri değerlendirmede çocuklar ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu düşündürmektedir. Kurallara uyulmadığında, öğretmenlerin, kızma-ceza verme gibi olumsuz yöntem ve yaklaşımları (Örneğin, öğretmenimiz sus der, konuşursak başka sınıfa gönderir, öğretmen onu cezalandırır, otur düşün der, öğretmen dışarı kovar, öğretmen yine ceza verir: düşünme cezası) kullanıyor olmaları ve bu durumun çocuklar tarafından sıklıkla dile getirilmesi, çalışma açısından düşündürücü bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, çocukların öğretmene hak verme, çocukları uyarma, öğretmene söyleme yönünde verdikleri cevapların az sayıda oldukları saptanmıştır. Bu sonuç öğretmen ve çocukların sınıfta uygulanan yöntemler açısından farklı görüşlere sahip olduklarını düşündürmektedir. Ayrıca çocukların "Kurallar sence neden gerekli?" sorusuna en çok anlamlandırılmış gerekliliklerden "zarar vermemek için" cevabını vermiş olmaları çocukların bu kuralları istedik yönde benimsediklerini düşündürmektedir. Nitekim Beyazkürk ve Kesner (2005) öğretmenlerin sınıfta kişiler arası problemler ortaya çıktığında nasıl baş edebileceklerine dair stratejilere sahip olmadıklarında sınıf içinde uygun çözümler üretmekte zorluk çektiklerini saptamışlardır. Bu kapsamda, öğretmenlerin çocukların gelişmelerine destek olabilmeleri için kendilerini geliştirmeye yönelik önleyici müdahalelere ilişkin eğitimler almaları gerektiği üzerinde durulmaktadır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010; Jennings ve Greenberg, 2009).

Tüm bu bulgular ışığında ve daha önceden yürütülmüş olan araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda, çocuklarda kuralları içselleştirmenin kritik bir öneme sahip olduğu açıktır. Bu bağlamda çocukların kurallara uyma durumunda elde edecekleri kazanımlara ilişkin içsel farkındalıklarını destekleyen yaklaşımlar önerilmektedir. Tam da bu sebeple, öğretmenin çocuğun gelişimi ve okula uyumu açısından rolünü bir kez daha vurgulamakta fayda görülmektedir. Öğretmenlerini duygusal açıdan destekleyici ve cevaplayıcı bulan çocukların, olumsuz deneyimleri olan çocuklara göre sosyal ve duygusal açıdan daha iyi uyum sağladıkları görülmektedir (Murray ve Greenberg, 2000). Çocuktan gönderilen sinyallere açık olma, zamanında ve uygun geribildirimlerde bulunma, problem çözerken yaşanan sıkıntılara ve hayal kırıklıklarına karşı cesaretlendirici olma gibi nitelikler, çocukların öğrenmelerini geliştiren ve zenginleştiren öğretmen davranışları olarak tanımlanmaktadır (Pianta ve Hamre, 2001). İlişkilerde cezalandırma, kızma, bağırma gibi

olumsuz yaşantılarla karşılaşan çocuklarda, olumsuz beklentiler ve örüntülerin yerleşmesi, dolayısıyla problemlerin zamanla artması olağan bir durumdur. Nitekim öğretmeniyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocukların, akranlarıyla da olumlu ilişkiler kurmakta zorlandıkları gözlenmektedir (Howes, Phillips ve Whitebook, 1992; Pianta, 1998). İşlevsel okulların en önemli özellikleri arasında kültürel olarak cevaplayıcı, çocukların ruh sağlığını geliştiren önleyici müdahale programları ile koruyan bir eğitim ortamının sunulması yer almaktadır (Elias ve arkadaşları, 2003). Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin, kişisel ve mesleki alanda gelişimlerini destekleyecek, sınıf içi disiplin ve kuralları sistematik bir şekilde uygulamalarına katkıda bulunacak yöntem ve yaklaşımları kapsayan eğitimlere ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Altun, S., Akgün, E. ve Uysal, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Barbetta, P. M., Leong Norona, K. ve Bicarard, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11-19.
- Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi*. Anlara: Anı Yayıncılık.
- Beaty, J. J. (2000). *Skills for preschool teachers* (6th Ed.) New Jersey: Prentice Hall Inc, Upper Saddle River.
- Benbenishty, R., Zeira, A. ve Astor, R. A. (2001). Childrens' reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26, 763-782.
- Beyazkürk, D. ve Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547-554.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 523-553.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. United States of America: McGraw-Hill, Inc.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Cheung, C. K. (2001). The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong. *ELT Journal*, 55(1), 55-61.
- Çankaya, İ. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 307-316.
- Demir, Y. (2003). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs for school aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193-222.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Elbertson, N., Brackett, M.A. ve Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, A. Lieberman (Eds.), *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Hansen, E. J. (1998). Creating teachable moments and making them last. *Innovation Higher Education*, 23(1), 7-26.
- Howes, C., Phillips, D.A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449 – 460.
- Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 41-50.
- Fox, L. ve Little, N. (2001). Starting early: Developing school-wide behavior support in a community preschool. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 251-254.
- Ginott, H. (1972). *Review of teacher and child: A book of parents and teachers*. New York: Mac Millan.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation and the student-teacher relationship in children's academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.

- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention Science*, 5, 5–13.
- Greenberg, M. T. ve Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 49–63.
- Günay, Y. (2005). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 10-23.
- Jennings, P. A., ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57-66.
- Kauchak, D. P. ve Eggen, P. D. (2003). *Learning and teaching research based methods*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- McInerney, D. M. ve McInerney, V. (2002). *Educational psychology*. (3th. Ed.). Australia: Pearson Education Pty Limited.
- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 423 – 445.
- Özer, G. (2009). *Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilecek stratejilere ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Öztürk, B. (2004). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip, (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 172-178.
- Pianta, R.C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Consultant's manual*. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shure, M. B. (1999). Preventing violence the problem solving way. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-11.
- Shure, M.B. (2001) I Can Problem Solve (An Interpersonal Cognitive Problem-solving Program) (ICPS). 2.Ed, Illinois: Research Press.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D, ve Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sprinthall, N. ve Sprinthall, R. (1990). *Educational psychology* (5th Ed.). United States of America: McGraw-Hill, Inc.
- Thijs, J., Koomen, H. M. Y. ve van der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37(2), 244-260.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 448-466.
- Webster-Stratton, C., ve Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years series early intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the School*, 47, 36–54
- Webster-Stratton, C., ve Reid, M. J. (2010). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In J. Weisz &

- A. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents, 2nd edition*. New York: Guilford Publications.
- Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4–8 Years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130–143.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 943 – 952.
- Winter, S. M. (1999). *The early childhood inclusion model: A program for all children*. Olney MD: Association for Childhood Education International.

İletişim/Correspondence

Doç.Dr.Şakire OcaK Karabay

sakire.ocak@ege.edu.tr

Doç.Dr.Derya Şahin Ası

derya.sahin@ege.edu.tr

The Study Of Determine Pre-School Teachers' Ideas About Science Education

Mehmet SAĞLAM*, Neriman ARAL**

* Inonu Universty, Faculty of Healty Sciences, Child Development Department

** Ankara Universty, Faculty of Healty Sciences, Child Development Department

Abstract:

The purpose of the study is to determine pre-school teachers' ideas about science education. Fifteen out of the 30 teachers were from kindergarten located in the center of Ankara and Antalya, and the rest were from an independent-kindergarten. Those teachers were not trained for science education activities apart from bachelor' years. Semi-structured interviews were conducted to obtain data from the teachers. According to the results; they are aware of the importance of science education, they see necessary and give positive opinion to science education activities in pre-school education. Teachers stated that they made use of previously prepared materials for activities, had science education activities every day, and thought science education activities were very beneficial to gain the purposes. In addition, they said that science education activities had positive effect on increasing attention, perception, and permanent learning; also gave an opportunity for learning by doing activities to increase the life experiences of children.

Keywords:Child, pre-school, science education



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 16, No 3, 2015
pp. 87-102
DOI: 10.17679/iuefd.16308213

Received : 07.10.2015
Revision1 : 24.12.2015
Accepted : 29.12.2015

Suggested Citation

Sağlam, M. ve Aral, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi ,*Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.87-102. DOI: 10.17679/iuefd.16308213

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is considered that school and academic discipline have an important role in the construction of reasoning and knowledge. Within this regard, science activities have a special point in the construction of knowledge and in children's learning through experience. Also, in preschool, teachers' attitude to activities affects directly the interest and affection levels of children for activities.

Purpose

It is considered that due to the various opinions in the study conducted, investigating the subject deeply will be useful, and so the study was carried out with the aim of determining preschool teachers' opinions about science activities.

Method

Interview technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. Data obtained in the study was collected through semi-structured interviews, one of the interview techniques. The study was carried out with the preschool teachers working at a nursery class and an independent preschool in Ankara and Antalya city center. 30 preschool teachers, working in a nursery class (15) and an independent preschool in Ankara and Antalya city center, were participated in the working group. These teachers were chosen through snowball chain sampling method, one of the purposeful sampling methods (n=30). "The Questionnaire for Preschool Teachers' Opinions about Science Activities", prepared by the researcher with the aim of collecting data, was used in the study. The form has two parts and in the first part there are questions aimed at obtaining information about teachers' age, service life, department they graduated, school types they work, and age group they educate. In the second part of the information form there are 22 questions prepared with the purpose of specifying teachers' opinions about science activities. The research data was collected by means of semi-structured interviews carried out with preschool teachers working in Ankara and Antalya during March-May of 2013. Before having interviews, the researcher explained the aim of the study and recorded participants' responses to the form questions. Data collecting process lasted almost 30 minutes. After the data collecting process was carried out, the researcher completed data analysis of the study by using inductive analysis.

Findings

In conclusion, it has been found out that the awareness level regarding science activities of preschool teachers participating in the study is high, and they didn't have any education related to science activities except for undergraduate education. Besides, it has been found that the teachers see science activities necessary for preschool education, and even though they think science activities can be carried out in all environments, they find a specially designed environment necessary in accordance with this purpose. On the other hand, they generally highlight safety matter about the choice of materials to be used in activities. It has been determined that they can comprehend science activities in many respects, and they agree that these activities have a positive impression on kids. It has been stated that the teachers participating in the study generally used a ready plan; they take development properties of kids, activity status, present conditions, kids' interests, preparing the activity from easy to difficult, and climate conditions into consideration. Besides, it is known that they make almost 15-20 min. or 30-45 min. science activities in the plan. Although the proficiency of teachers participating in the study has been discussed, it has been indicated that there is a science learning corner in the classrooms and it is prepared by the teacher, while preparing this corner he/she tries to prepare it with kids. It has been stated they are supported for materials by school administration and the families, they generally do similar studies in the matter of improving materials; however, they couldn't generate an original product. Otherwise, it has been determined that they generally use methods such as demonstration, trip, observation, question and answer, instruction, experiment, video techniques, and they averagely allow 15-20 min for science activities almost every day. It has been identified that preschool teachers participating in the study consider that science activities are relatively effective to gain the aim; they also consider that because materials used in science activities are different, new, pretty stimulus, authentic, and realistic, kids find these activities

interesting; most of the teachers generally express that participation to these interesting and kid-oriented activities is high; science activities have positive impressions such as providing permanent learning, improving attention and perception, enhancing life experiences and self-confidence of kids by giving an opportunity to learn by practicing and experience.

Discussion & Conclusion

When all obtained results are evaluated, it has been determined that even though teachers participating in the study don't have any specific education concerning science activities, they have a high degree of awareness; they see science activities are necessary in preschool education as well as they consider science activities make important contributions for kids. At this point it is considered that kids' interest for activities and the permanent impressions of these activities on kids have an influence on teachers' positive opinions. It has been evaluated as a coherent situation with developmental properties of kids that in spite of being carried out in all environments, teachers -thinking to provide a specially designed environment in accordance with this purpose is very important- highlight safety in the matter of materials to be used in activities. It has been confirmed that teachers use ready plans requiring both less accessibility and less effort in the process of planning science activities included in daily plans; this situation is related to teachers' idea of less effort as well as experienced activities have less risk. It has been determined that teachers -who have learning science corner in their classes- try to encourage kids in all activity steps with the aim of keeping kids' interest alive, increasing participation, and making classroom management easier. It has been stated that teachers consider that science activities are effective on gaining aims, and they have positive influences in all aspects on kids actively participating in all activities. Also, science activities address all fields of life; kids can actively participate in the process; active participation creates positive sense of self; and all of these are evaluated as the correspondence of this situation.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN FEN ETKİNLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Mehmet SAĞLAM*, **Neriman ARAL****

*İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

**Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Öz

Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu çalışma, Ankara ve Antalya il merkezinde anasınıfında ve bağımsız anaokulunda görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde; okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu, lisans eğitimi dışında fen etkinlikleri ile ilgili bir eğitim almadıkları, fen etkinliklerini okul öncesinde gerekli gördükleri ve fen etkinliklerinin etkililiği konusunda olumlu bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin fen etkinliklerini planlamada önceden hazırlanmış örneklerden yararlandıkları, her gün fen etkinliğine yer verdikleri, sınıflarında yeterliliği tartışılrsa da bir fen öğrenme merkezi bulunduğu, fen etkinliklerinin amacı kazandırmada son derece etkili olduğunu düşündükleri ve fen etkinliklerinin kalıcı öğrenme sağlaması, dikkat ve algıyı artırması, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı vererek çocukların yaşam deneyimlerini ve özgüvenlerini artırması gibi olumlu etkileri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, okul öncesi, fen etkinlikleri, okul öncesi öğretmenleri.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 16, Sayı 3, 2015
ss. 87-102
DOI: 10.17679/iuefd.16308213

Gönderim Tarihi : 07.10.2015
1. Düzeltme : 24.12.2015
Kabul Tarihi : 29.12.2015

Önerilen Atıf

Sağlam, M. ve Aral, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.87-102. DOI: 10.17679/iuefd.16308213

GİRİŞ

Çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından oldukça önemli olan yaşamın ilk yılları, çocuğun içinde bulunduğu dünyayı tanımaya başladığı temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandığı kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönemde çocuklar yakın çevrelerine karşı çok duyarlı, hayalleri çok güçlü, günlük yaşamda karşılaştıkları olayların nedenleri ve sonuçları arasında ilişki kurmaya çalışan ve sürekli soru soran bir haldedir (Abbeduto ve Beth, 2002; Küçükturen, 2005). Okul ve okulda verilen eğitimin, akıl yürütme ve bilginin inşasında önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim çocuktaki bu arayışın doğru yönlendirilmesi için uygun ortamlar oluşturmaktadır. Bu bağlamda bilginin inşa edilmesinde ve çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesinde ve bu anlamda fen etkinliklerinin özel bir yeri bulunmaktadır (Solomon, 2005). Özbek (2009) okul öncesi öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin erken yaşta fen etkinliklerini önemsediklerini belirlemiş, Yıldız Bıçakçı ve Gürsoy (2010)'da yaptıkları çalışmada uygun ortamlarda farklı yöntemler kullanılarak verilen eğitimlerin çocukların gelişimlerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.

Çocuklara sunulan farklı özellikleri içeren öğrenme ortamlarının, onların sorun çözme konusunda hem zihinsel hem de sosyal, duygusal alanda becerili ve güvenli hale gelmelerine önemli katkılar sunmaktadır (Tuğrul, 2011). Dünyaya bilimsel bir bakış açısı ile bakmak, doğa ve teknoloji olayları ile karşılaşmak ve karar alma, tartışma gibi süreçlerin içinde yer almak çocuklara katkı sağlamaktadır (Stylianidou, 2012). Okul öncesi dönemdeki çocukların meraklı, araştırmacı, hayal güçleri kuvvetli ve sorgulayıcı oldukları düşünüldüğünde, bu nedenle çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemek amacıyla onların araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkisini görebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminlerde bulunabilecekleri fırsatlarla karşılaşmak ihtiyacıdır. Eğitim ortamlarının oluşturulması çocuklar açısından çok önemlidir. Bu ortamlar çocukların merak ve araştırma duygularını geliştirici ve zihinsel yeteneklerini uyarıcı etkinliklerden biri olan fen etkinlikleri ile sağlanabilmektedir (Aktaş Arnas, 2002; Stylianidou, 2012). Ünal (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarında deneylerin problem çözme becerisini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Seeler ve ark. (1994) tarafında yapılan çalışmada öğrenme sürecinde aktif olarak yer alan çocuklarda sorumluluk duygusunun geliştiği, yaşam boyu ve kalıcı öğrenmeler sağlandığı ifade edilmektedir. Fen etkinliklerindeki amaç çocuklara problem çözme ve kendi düşüncelerini yönetebilme becerisini geliştirmeleri için olanak sağlamaktır (Faulkner-Schneider, 2005). Bu amaca ulaşılabilirlik ve bu olanakları sağlamak konusunda okul öncesi öğretmenin özel bir önemi olduğu, yapılan bazı çalışmalarda (Tu, 2006) öğretmenlerin fen etkinliklerine karşı ilgisiz oldukları bazı çalışmalarda (Çakmak Çamlıbel, 2012) ise öğretmenlerin fen etkinliklerine karşı ilgili ve olumlu bir tutumları olduğu görülmektedir. Çalışma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin fen eğitimi konusunda farklı görüşlerde oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi hakkındaki görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, fen eğitimi ve fen etkinlikleri hakkındaki düşüncelerinin neden-sonuç ilişkisi bağlamında ele alınmasını sağlayarak uygulamadaki olumlu ve olumsuz durumların yanında düşüncedeki farklılıkların ortaya çıkarılmasına da katkı sağlayacaktır. Bu düşünceden hareketle çalışmada okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler görüşme tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. İnsanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymakta kullanılan ve oldukça güçlü bir yöntem olan görüşme (Yıldırım ve Şimşek, 2008), bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin algıları konusunda derinlemesine bilgi edinmek amacıyla tercih edilmiştir.

Görüşme tekniği; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yapılandırılmış görüşme, ne tür soruların, nasıl sorulacağını ve hangi verilerin toplanacağını ayrıntılı bir şekilde önceden saptayan görüşme özelliği gösterirken, yapılandırılmamış görüşme, görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestliği veren, esnek, kişisel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan bir görüşme özelliği göstermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşmelerle yapılandırılmamış görüşmeler arasında kalan ve en çok kullanılan görüşme tekniğidir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından önceden hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme

formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, tümevarımsal analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Tüme varımsal analizde araştırmacılar toplanan verilerden yola çıkarak ele aldıkları konu ile ilgili olarak ana temaları ortaya çıkararak toplanan verileri anlamlı bir hale getirirler (Uzuner, 1999; Cohen ve ark., 2000; Karasar, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden; kartopu zincirleme örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve Ankara ve Antalya il merkezinde anasınıfı (15) ve bağımsız anaokulunda (15) görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni çalışma grubuna alınmıştır(n=30). Kartopu zincirleme örnekleme yöntemi probleme ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde süreç "Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi istersiniz?" sorularıyla başlar. Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar kartopu gibi büyümeye devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmaya nitelikli katkı verebilecek kişilerin belirlenmesi ve çalışmalarda gönüllülüğün önemi dikkate alınarak bu çalışmada kartopu zincirleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Anasınıfı ve bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin genelde beş yıldan az mesleki deneyime sahip olduğu, 30 yaş altında oldukları ve okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun oldukları ve tamamının kadın oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bilgi Formu" kullanılmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, hizmet süresi, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları okul türü ve çalıştıkları yaş grubuna ait bilgileri elde etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bilgi formunun ikinci bölümünde ise öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan 22 soru yer almaktadır. Formda yer alan ifadelerin ölçme alanını ne derece kapsadığının, ölçülmek istenilen özellikleri ne derece ölçtüğünün tespit edilmesi amacıyla kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü ile formda yer alan ifadelerin, ihtiyaç duyulan verileri ne oranda kapsadığı ve ihtiyaç duyulan verileri toplamada ne derece yeterli olduğu belirlenmeye çalışılmıştır (Balcı, 2001; Karasar, 2004). Bu amaçla okulöncesi eğitim ve ölçme-değerlendirme konusunda çalışmaları olan ve bu konuda tecrübeli dört uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan, oluşturulan formda bulunan ifadeleri incelemeleri istenmiştir. Bu amaçla "Uzman Görüşü Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Değerlendirmeleri alınan uzmanların hemfikir oldukları ifadeler aynen alınmıştır. Uzmanların çoğunluğu tarafından (%60) düzeltilmesi gerektiği belirtilen maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış bilgi formunun oluşturulmasında öğrenme ve öğretme sürecinin temel aşamaları olan farkındalık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları dikkate alınmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri sonrası çalışma grubu dışında 5 okul öncesi öğretmenine de uygulanarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Bilgi Formunda öğretmenlerin; okul öncesi fen etkinlikleri konusundaki farkındalıklarını belirlemek için 7 soru ("Bu güne kadar fen etkinlikleri ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Evet ise ne tür bir eğitim? Hayır ise kendinizi nasıl hazırlıyorsunuz?, Sizde fen etkinliği okul öncesi eğitimde gerekli mi? Evet/Hayır ise açıklayınız.....") bulunmaktadır.

Okul öncesi fen etkinliklerini ne şekilde planlandıklarını belirlemek için 4 soru ("Uyguladığınız etkinlikleri kim planlıyor?, Nasıl bir planlama süreci oluyor?....")

Okul öncesi fen etkinliklerini ne şekilde uyguladıklarını belirlemek için 6 soru ("Sınıfınızda fen etkinlikleri için bir köşe var mı? Evet ise bu köşeyi kim ne şekilde hazırlıyor? Hayır ise neden yok?....")

Okul öncesi fen etkinliklerini ne şekilde değerlendirdiklerini belirlemek için 5 soru ("Yaptığınız etkinliklerin amaçları kazandırmada etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?, Etkinlik sırasında kullandığınız materyaller çocukların ilgisini çekiyor mu?....) olmak üzere toplam 22 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, Ankara ve Antalya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 2013 yılı Mart-Mayıs ayları boyunca toplanmıştır. Veri toplama işlemi her bir görüşme için yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından tümevarımsal analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılarak araştırma verilerinin analizi tamamlanmıştır. Analiz işlemi yapabilmek amacı ile çalışmaya katılanlar kodlanmıştır. Bu kapsamda anasınıfında görev yapan 15 öğretmen A1, A2.....A15 şeklinde, bağımsız anaokulunda görev yapan 15

öğretmen ise B1, B2.....B15 şeklinde kodlanmıştır. Kodlama işlemi yapıldıktan sonra her bir görüşme formu bu kodlamalar esas alınarak analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar temalar doğrultusunda gruplandırılmış ve bazı sorular birleştirilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacı ile yapılan çalışmada elde edilen veriler farkındalık, planlama, uygulama ve değerlendirme başlıkları altında olacak şekilde dört grupta ele alınmıştır.

Farkındalığa Yönelik Bulgular

Bağımsız anaokulunda ve anasınıfında görev yapan öğretmenlere "Bu güne kadar fen etkinlikleri ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?" şeklinde sorulan soruya alınan cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin üçte ikisi üniversitede aldığı eğitim ile yetindiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını fen etkinliklerinin gerekli olduğunu, çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme, gözlem yapma, araştırma, keşfetme, çevreye karşı duyarlılıklarını arttırma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve doğayı daha yakından tanıma fırsatı sunarak kalıcı öğrenme sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden B2 fen etkinliklerinin "Hayatı keşfetmek için" gerekli olduğunu söylerken B6 ise bu konudaki düşüncelerini "Kesinlikle gerekli, çocukların özellikle deney ve gözlem yolu ile daha kalıcı bir şekilde öğrendiklerine inanıyorum. Bu onların mantık yürütme, neden sonuç ilişkisi kurma vb. becerilerini oldukça olumlu yönde etkiliyor" şeklinde ifade ederek bu eğitimin çocuklar için ne kadar önemli olduğunu ifade etmeye çalışmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler "Fen etkinliği çalışmalarını sizce hangi ortamlarda yürütülebilir?" sorusuna doğal ortam, laboratuvar ortamı, sınıf ve her ortamda olur gibi cevaplar vererek fen etkinliklerinin duruma göre hemen her yerde yapılabileceğine işaret etmişlerdir. Ancak dört öğretmen fen etkinliklerinin yapılabilmesi için sınıf ortamının yeterli olmadığını kesinlikle ayrı bir odanın ayarlanması gerektiğinin altını çizmişler ve öğretmenlerden biri bu durumu "Sınıfımızda bunu ancak fen ve matematik köşesi hazırlayarak ve etkinliklerde yer vererek yürütebiliyoruz. Ancak bence bunun için bütün materyallerin bulunduğu, çocukların doğal ortamda çalışma yapabilecekleri özel ortam ya da sınıflarda yürütülmesi daha faydalı olacaktır" sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası fen etkinliklerinde kullanılan materyallerin ağırlıklı olarak dikkat çekici ve gelişimlerine uygun olması gerektiğini, bunun yanında zararsız ve kullanılabilir, plana uygun, sağlam, ekonomik, doğal, yeterli sayıda ve kolay bulunabilen olması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Fen eğitiminin insan hayatındaki önemine yönelik olarak sorulan "Sizce fen etkinlikleri insan hayatında önemli bir yere sahip midir?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin üçte birinden fazlası kalıcı öğrenme sağlaması ve yaparak yaşayarak öğrenme, üçte birine yakını doğal gözlem imkanı ve çevre duyarlılığı kazandırması noktalarında yoğunlaştıkları görülmektedir. Bunun yanında merak uyandırması, doğal gözlemlere fırsat vermesi, çevrelerinde olup biteni anlamaları, duyarlılıklarını arttırması gibi durumlara imkan tanıdığı için öğretmenler tarafından önemli bulunduğu tespit edilmiştir. Fen etkinliklerinin nerede yapılması gerektiği ile ilgili olarak öğretmenlerin sınıf, ev, bahçe, doğal ortam vs. gibi her ortamda yapılabileceğini düşünmeleri çalışmaya katılan öğretmenlerin fen etkinliklerini gerçek yaşamla ilişkilendirmelerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında doğal ortamların öğretmenler için çok çeşitli fırsatlar sunması, yetersiz olan sınıf ortamları ve eksik malzeme gibi sorunların daha kolay ve daha ekonomik olarak çözülebilmesi ve sınıf dışındaki mekanların çocuklar açısından ilgi çekici bulunabilmesi gibi durumlarında öğretmenlerin bu görüşleri ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çok az bir kısmının fen etkinlikleri için özel olarak hazırlanmış bir mekanın bulunması gerektiğini düşünmeleri bu eğitimin aynı zamanda bilimsel ve teknik bir yön içermesi ile ilişkilendirilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak materyallerin seçiminde genel olarak güvenlik konusunu öne çıkaran öğretmenlerin bu düşüncesi okul öncesi çocuklarının dönem itibarıyla kendilerini koruma ve olası tehlikelerden kaçınma konusundaki yetersizlikleri konusundaki bilgi birikimleri ile uyumlu bulunmuştur.

Planlamaya Yönelik Bulgular

Planlama ile ilgili öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin tamamına yakını planlamayı kendisinin yaptığını söylemesine karşın üçte biri bu süreçte internet, kaynak kitap veya arkadaş yardımına başvurarak hazır planları kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak bir sonraki soruda planlama aşamasında nelere dikkat edildiği ile ilgili soruya verilen cevaplar dikkate alındığında öğretmenlerin internet, dergi ve kitaptan yararlanma oranlarının üçte ikiyi bulduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden A6 bu düşüncesini "Planlamayı yaparken çevre şartlarına ve kullanılacak malzemeye göre,

gerektiğinde kaynak kitaplardan, daha önce yapılmış etkinliklerden faydalanarak yapıyorum” sözleri ile dile getirmiştir. İki soruya alınan cevaplar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenler arasında hazır plan kullanımının fazlası ile yaygın olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin yarıya yakını “yıllık ve günlük planda yer alan amaç ve kazanımlara bağlı kalarak” bir planlama süreci olduğunu ifade ederken, üçte birinden fazlası planlama sürecinde “çocukların gelişim özellikleri, etkinliğin durumu, mevcut şartlar, çocukların ilgileri” gibi durumları dikkate alarak bir planlama sürecine girdiklerini dile getirmişlerdir.

Uygulama Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlere fen etkinliklerinin uygulanması ile ilgili olarak sorulan sorular incelendiğinde yeterliliği tartışılrsa da sınıfların dörtte üçünden fazlasında bir fen öğrenme merkezi bulunduğu belirlenmiştir. Sınıfı köşelerle sınırlandırmayı uygun bulmadığını söyleyerek bu konuya farklı bir bakış açısı getiren öğretmenlerden B12 bu durumu “Sınıfımızda fen öğrenme merkezi yok. Sınıfı köşelerle sınırlandırmayı uygun bulmuyorum, yeri geldiğinde kısa süreli köşeler hazırlıyorum” sözleri ile ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin fen etkinliklerinde kullandıkları materyallerle ilgili soruda genelde karton, plastik, şişe gibi malzemelerle çalıştıklarını ifade ettikleri belirlenmiş ve bu durumu ifade eden öğretmenlerden A6 “Elimden geldiğince geliştirmeye çalışıyorum, bunun için akla gelebilecek her türlü malzemedan (örneğin karton, tahta, cam, plastik vb) yararlanmaya çalışıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Ancak bu çalışmaların genelde benzer çalışmalar olup orijinal bir ürünün ortaya çıkarılmadığı anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını fen etkinliklerinde genelde çocukların etkinlikte aktif olarak yer aldıkları “deneme-yanılma, yaparak-yaşayarak öğrenme, deney” gibi yöntemlerin etkililiğine inandıkları, bunları tercih eden öğretmenlerin yarısı etkinliklerde “gezi, gözlem, video, slayt vs. izleme” gibi çocukların doğrudan gözlemlediği süreçlerin etkili olduğunu düşündükleri ve bunlara derslerinde yer verdikleri anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin üçte biri “düz anlatım ve soru-cevap” kullandıkları, bunların yanında “beyin fırtınası, kavram haritası, proje çalışmaları, işbirliğine dayalı öğrenme, oyun ve dramanın” kullanıldığı da tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerine hemen her gün ortalama 15-20 dakika yer verdikleri, az sayıda öğretmenin ise süreyi zaman zaman aşım sonraki günlere de bu etkinliği uzatabildiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerden A2 ise “Köşelerde serbest oynama söz konusu olduğu için sınır yok, bazen müzik etkinliklerini dahi fen köşesinde yapıyoruz” diyerek fen öğrenme merkezinin kullanımı ile ilgili diğer öğretmenlerden farklı bir yaklaşım ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu durum planlama aşamasında verdikleri cevaplar ile uyumluluk gösteren öğretmenlerin, uygulama sürecinde plana bağlı hareket ettiklerinin de bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı yapılan etkinliklerin amaçları kazandırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Etkinliklerin amaçların kazanılmasında etkili olmasının temel nedeni olarak öğretmenlerin yarısı etkinliklerin amaca uygun bir şekilde yapılması ve sonuçta olumlu geri bildirim alınmasını gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri çocuklara yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu için etkili olduğunu belirtmişler ve bu düşüncede olan öğretmenlerden B8 bu durumu “Yaptığım etkinlikler amaçları kazandırmada etkili oluyor. Genelde planlarımda etkinliklerin dikkat çekici olmasına ve çocukların gelişim seviyelerine uygun olmasına dikkat ediyorum ve ona göre değişiklikler yapıyorum. Bu sayede başarılı bir plan uygulayabiliyorum” sözleri ile ifade ederken öğretmenlerden A5 ise düşüncelerini “Etkili olduğunu düşünüyorum, çünkü çocuklar için hazırlanan doğal ya da yapay ortamlarda elimizden geldiği kadar onların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduruyoruz” sözleri ile açıklamıştır. Öğretmenlerin dörtte biri ise yapılan etkinliklerin çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlandığı için etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Materyallerin çocukların ilgisini çektiği konusunda hemfikir olan öğretmenlerin üçte ikisi materyallerin ilgi çekici ve farklı olmasını, dörtte biri materyallerin çocuklar tarafından kendilerine uygun olarak algılanmasını, az bir kısmı ise materyallerin genelde çocuklar için yeni olmasını gerekçe olarak belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler materyallere kısa sürede olsa dokunmalarının çocukların ilgisini arttırdığını da dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin üçte ikiye yakını fen etkinliklerine çocukların daha heyecanlı ve istekli bir şekilde katıldıkları ve bu etkinlikleri ilgi çekici bulduklarını, üçte biri ise katılımın diğer etkinliklere kıyasla daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımın yoğun olmasının nedenlerini açıklayan öğretmenler genel olarak, “aktif katılımın olması, görsellerin ön plana çıkması, çocuklarda merak duygusunu uyandırması, dikkat çekici olması” gibi nedenleri öne çıkardıkları belirlenmiş ve öğretmen A6 bu durumu “Daha fazla ve daha etkili katılıyorlar. Çünkü fen etkinlikleri onlarda sürekli bir merak ve heyecan duygusu uyandırıyor ve ilgilerini çekiyor” sözleri ile dile getirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı fen etkinliklerinin çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu olumlu etkiyi öğretmen B1 “daha kalıcı

oluyor, dikkat ve algılarını artırıyor, yaparak yaşayarak öğrenme onların deneyimlerini artırıyor” şeklinde ifade ederken öğretmen A6 “oldukça etkili oluyor, yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkan sağlıyor, özgüvenlerini geliştiriyor, araştırmacı, meraklı, detaycı olmalarını sağlıyor” şeklinde dile getirmiştir. Bir öğretmen dışında bütün öğretmenler bu olumlu etkinin çocukların günlük yaşamına da etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların günlük yaşantısına olan bu olumlu etkiyi öğretmenlerin yarısı fen etkinliklerinin kalıcı öğrenme sağladığını, çevre duyarlılığını arttırdığını ve gerçek yaşamda karşılık bulunduğunu düşündükleri, üçte biri ise bu etkinliklerin olumlu ve etkili sonuçları olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerden B5 bu konudaki düşüncelerini “Günlük yaşamlarında etkili oluyor, mesela bahçeye soğan diktik, çocuklar her gün gidip onu suluyorlar, ona dokunuyorlar ve büyüdüğünü gözlemliyorlar” şeklinde dile getirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri ile ilgili farkındalıklarına yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; fen etkinlikleri konusunda farkındalıkları yüksek olduğu düşünülen öğretmenlerin lisans eğitimi dışında fen etkinlikleri ile ilgili bir eğitim almamalarına karşın, çocuklara gerçek yaşam deneyimi sunan ve onlara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanıyan fen etkinliklerini okul öncesinde gerekli gördükleri belirlenmiştir. Fen etkinliklerinin etkililiği konusunda olumlu bir görüşe sahip olmalarına karşın bu konuda özel eğitimler olarak birikimlerini artırma yoluna gitmemiş olmaları, genelde meslek yaşamlarının ilk beş yılı içinde olmaları ile ilişkilendirilmiş ve bu durumun ilerleyen süreçte değişebileceği düşünülmüştür. Bunun yanında bu durum okul öncesinde fen etkinlikleri ile ilgili olarak öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği eğitim fırsatlarının yetersizliği ile de ilişkilendirilmiştir. Faulkner Schneider (2005) okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının ilk elden fenin idaresini öğrenmek için ve çocuklara uygun fen etkinliklerinin nasıl planlanması gerektiği ile ilgili olarak seminerlerin ve hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesini talep ettikleri belirlenmiştir. Devocioğlu ve arkadaşları (2005), okul öncesi öğretmenlerin lisans eğitimi içinde aldıkları fen bilgisi öğretimi dersinin içeriğinin öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının bilimsel alan bilgilerini desteklemek için fen etkinlikleri dersinde, okul öncesinde sıklıkla konu olan ve çocukların ilgisini çeken bilimsel kavramlara ilişkin, öğretmen adaylarının kavramsal anlayışlarının desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Saçkes ve ark., 2012). Sönmez (2007) tarafından yapılan çalışma sonucunda da okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu oldukları görülmüştür. Fen etkinliklerini yaparak yaşayarak öğrenme, gerçek yaşam deneyi sağlama, doğa ve çevre ile ilişkilendirme gibi birçok yönden algılayabildikleri belirlenen öğretmenlerin bu etkinliklerin çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu konusunda da ortak bir düşüncede olmalarında çocukların bu etkinliklere olan ilgisinin, etkinlik içindeki performanslarının ve etkinlik sonrasında çocuklardaki olumlu etkilerinin belirleyici olduğu düşünülmektedir. Seeler ve ark. (1994) tarafında yapılan çalışmada öğrenme sürecinde aktif olarak yer alan çocuklarda sorumluluk duygusunun geliştiği, yaşam boyu ve kalıcı öğrenmeler sağlandığı ifade edilmektedir. Özbek (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin çoğunun çocuklara erken yaşta fen etkinlikleri verilmesinin uygun olduğuna inandıkları ifade edilmektedir. Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) tarafından yapılan çalışmada etkili bir fen etkinlikleri yapılabilmesi için yeterli fiziki şartların oluşturulması gerektiği ifade edilmiş ve özellikle çocukların aktif katılımının sağlanmasının, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanları bulmalarının onlar üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra seçilecek yöntem, teknik ve kullanılacak malzemelerin seçiminde çocukların yaşları ve ilgilerinin de dikkate alınması gerektiği dile getirilmiştir. Fen etkinliklerini planlamada ve uygulamada güvenlik önemlidir. Materyallerin seçiminde çocukların can güvenliğinin dikkate alınması ve basit ama uygulanabilir güvenlik kuralları konulması gerektiği de ifade edilmektedir (MEB, 2007). Genelde öğretmenlerin fen etkinlikleri konusunda ilgili ve istekli oldukları belirtilse de bazı çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerin büyük oranda (% 86,8) fen etkinliklerine ilgisiz oldukları da ifade edilmektedir (Tu, 2006). Öğretmenlerin fen alanındaki temel kavram bilgisine dolayısıyla konu alan bilgisine sahip olma düzeyleri fen etkinlikleri açısından önemli bir etkidir. Öğretmenler yetersiz bilgiye sahip olma durumlarında fen etkinliklerini ihmal edebildikleri gibi yaptıkları uygulamalarda da çocuklara kendi yanlış bilgilerini ve kavram yanlışlarını aktarabilmektedirler (Çamlıbel Çakmak, 2012). Ünal ve Akman (2006) okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik tutumlarını tespit etmek için yaptıkları çalışmalarında yüksek lisans ve lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin kendilerini fen etkinlikleri yaparken daha rahat hissettiklerini ve bu sebeple olumlu tutuma sahip olduklarını

saptamışlardır. Kıldan ve Pektaş(2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, üniversitelerde aldıkları fen ve doğa öğretimine ilişkin bilgilerin hizmet içi eğitim programıyla desteklenmesi gerektiğini, öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 90,38) fen ve doğa öğretimine ilişkin kendilerinin yetersiz olduğunu ve bu konuda hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerinin planlanmasına yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; teknolojinin ilerlemesi ve özellikle internet üzerinden paylaşım ve erişilebilirlik imkânının artmasının öğretmenlerin özgün planlar yerine hazır ve daha önceden denenmiş planlara yönelmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu duruma ek olarak planlama konusundaki öğretmen yetersizliklerinin de bu sonuç ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Hashweh (1987) öğretmenlerin fen konuları hakkındaki bilgilerinin planlarını da etkilediğini söylemiştir. Kallery (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin fen konu içerikleri hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu ve böylece konu ve kavramları çocuklara açıklamada zorluk yaşadıkları, çocukların sorularını cevaplarken güçlük çektikleri ve bu nedenle etkinliklerine planlarında çok az yer verdikleri yönündeki saptamada bu görüş ile uyumlu bulunmuştur. Benzer olarak, Avcı (2003) çalışmasında öğretmenlerin fen ve doğa çalışmalarını planlama konusunda bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamıştır. Özbek (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun fen etkinliği için plan hazırlarken hazır plan kullandıkları, konuyla ilgili kitaplardan, meslektaşlarından ve internetten yararlandıkları ve konu seçerken yıllık planlarını ölçüt aldıkları saptanmıştır. Planlamalarda genelde amaç ve kazanımlara bağlı kalmaya çalıştıkları anlaşılan öğretmenlerin, çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak planlama sürecini oluşturdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakınının süresi değişse de her gün fen etkinliklerine zaman ayırması okul öncesi öğretmenler tarafından önemsenmesinin yanında çocuklar tarafından da ilgi görmesi ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Löfdahl (2006) planlanan etkinliklerin gerçek yaşamdan kopuk olmamasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu durumun çocukların hayata hazırlanması açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir. Kıldan ve Pektaş (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin % 67,31'i okul öncesi programında öğretilen fen ve doğa ile ilgili konuların, çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları olay ve problemleri destekler nitelikte olduğunu ve programdaki konuların günlük hayattaki problemleri çözmeye etkili olduğunu deneyler ve gözlemlerin çocuğun anlaması zor olan bilgileri görsel yolla algılamasına katkı sağlayacağını ve sorularına cevap bulabileceğini düşündükleri belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerinin uygulanmasına yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin genelde sınıflarında fen öğrenme merkezi bulundurmaları onların fen etkinliklerinin öneminin farkında oldukları ve sınıf düzeni içinde fen öğrenme merkezini vazgeçilmez bir unsur olarak ele aldıklarının göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Fen öğrenme merkezleri ve fen etkinlikleri için gerekli olan materyalleri kendi çabaları, okul idaresinin yardımı ve ailelerin desteği ile sağladıklarını ifade eden ve fiziki alt yapının oluşturulmasında tek başlarına çözüm üretmeleri beklenmeyen öğretmenlerin okul idaresi ve aile yardımına başvurmaları da normal bir durum olarak değerlendirilmiştir. Kıldan ve Pektaş (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmı (%88,46) fen ve doğa etkinliklerini gerçekleştirdikleri sınıf ortamlarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içinde ya da nadiren okulda ayrı bir sınıf olarak fen öğrenme merkezi düzenlenirken bu durumun yurt dışında farklılık gösterip okul öncesi sınıfların yarı alanının fen etkinlikleri için çalışmada kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan malzemelerle ilgili olarak öğretmenler arasında artık malzemelerin kullanımını yaygın bir durumken bu malzemelerden özgün materyal ortaya koyabilme konusunda yetersiz oldukları belirlenmiş ve bu durum materyal geliştirmede kullanılan malzemelerinin çeşitliliğinin sınırlılığı, etkinliklere ayrılan sürenin yetersizliği ve öğretmenlerin orijinal materyal kavramını yeterince benimseyememeleri ile ilişkilendirilmiştir. Karaer ve Kösterilioğlu (2005) öğretmenlerin fen ve doğa ile ilgili eğitim düzeylerine yönelik yaptıkları çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin en çok okul öncesi fen etkinliklerinde materyal geliştirme ve fen bilgisi konularında kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmiştir. Devocioğlu ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmada fen öğretiminde görselliğin ve materyal zenginliğinin kalıcı öğrenme sağlayacağı belirlenirken okul öncesi öğretmenlere ve öğrencilere olumlu katkı yaptığı düşünülen orijinal materyal geliştirme konusunda zorlandıkları saptanmıştır. Fen etkinlikleri sırasında kullanılan yöntem ve teknikler değerlendirildiğinde öğretmenlerin çocuk merkezli süreçleri kullanmaları, okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmelerinin somut ve çocukların birebir içinde oldukları süreçlerle gerçekleştirilmesinin çocuklar açısından gelişimsel olarak önemi ile ilişkilendirilmiştir. Okul öncesi dönemde verilecek kaliteli fen etkinlikleri çocukların bilimsel kavramları iyi bir şekilde

anlamasını sağlayacaktır (Sandberg ve Ottander, 2009). Özbek (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çoğunun fen etkinliklerini soru-cevap ve deney şeklinde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Avcı (2003) çalışmasında öğretmenlerin fen ve doğa çalışmalarını uygulama konusunda bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamış ve lisans eğitimlerinde aldıkları fen etkinlikleri dersi kapsamında, öğrenme döngüsü ve proje yaklaşımı gibi öğretme stratejilerine ilişkin bilgi ve becerileri ile oyun, drama ve müzik gibi yöntemlerin bu stratejiler ile birlikte nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgi ve becerileri öğretmen adaylarına kazandırması gerektiği ifade edilmiştir. Kallery ve Psillos (2001) tarafından okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerinde kullandıkları kavramlar ile ilgili yapılan çalışmada hem öğretmenlerin cevaplarında hem de sınıf içi gözlemlerde fen etkinliklerinde kullandıkları kavramlarla ilgili yanılgılarının yüksek oranda olduğu saptanmıştır. Kallery (2004) tarafından okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerindeki kaygı ve ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda çalışmada öğretmenlerin fen etkinliklerini yeterli bir şekilde yapma ve çocuklarda kavram yanılgısı yaratma konusunda kaygıları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çocuklarla fen ve doğa ile ilgili etkinlikleri yaparken, çocukların konulara odaklanması, olayları keşfetmesi ve problemleri çözebilmeleri için onlara rehberlik edici ve yöneltici sorular sormaları gerektiği ve bu sayede çocukların bilimsel düşünme sürecinde yer alırken, diğer yandan kendilerinin de yaratıcı sorularla süreçte aktif halde olacakları ifade edilmektedir (Kıldan ve Pektaş, 2009). Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerinde daha çok anlatma, dramatizasyon, model kullanma ve deney yapma gibi yöntemlerden faydalandıklarını saptamışlardır. Ayrıca etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmesi için okul içinde özel bir alana ihtiyacın olduğunu da belirtmişlerdir. Çocukların en iyi kendi somut tecrübelerinden öğrenebildikleri ve bilginin çocuklara verilmeyip, onların kendi faaliyetleriyle keşfedilmesi ve yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir (Hanbaba, 2011). Baykan ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına etkisi çalışmasında çocukların derse aktif katılımının onların akademik başarılarını olumlu etkilediği bulunmuştur. Fen etkinliklerini planlarken genelde düzenli olarak planlarında bu etkinliklere yer verdikleri de belirlenmiştir. Özbek(2009) tarafından okul öncesi öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin günlük programda haftada iki veya üç gün fen etkinliğine yer verdikleri, günlük programlarında en fazla yer verdikleri fen konusunun bitkiler, hayvanlar ve sağlık olduğu saptanmıştır.

Değerlendirmeye yönelik bulgular dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerinin amacı kazandırmada son derece etkili olduğunu düşündükleri ve bunun sebebinin ise fen etkinliklerinin çocukların katılımını temel alan ve somut öğrenme imkânının fazla olduğu bir süreç olmasıyla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Fen etkinliklerinin genelde deney, gezi gibi çocuklar açısından ilgi çekici ve somut öğrenme imkânı sağlayan etkinlikler olması ve bu etkinliklere katılımında daha istekli olmalarının amacı kazandırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin fen etkinliklerinde kullanılan materyallerin farklı, yeni, uyarıcı özelliği fazla, doğal ve gerçeğe uygun gibi özelliklere sahip olmasından dolayı çocuklar tarafından ilgi çekici bulunduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının içinde buldukları dönem itibarıyla yaşadıkları dünyayı, kendi bedenlerini ve doğa olayları gibi birçok yeni şeyle tanıştıkları ve olanları anlamaya çalıştıkları düşünüldüğünde bu sürece katkı sağlayan materyallerinde çocuklar açısından ilgi çekici bulunması doğal bir durum olarak değerlendirilmiştir. Okul öncesi eğitimin en önemli ayaklarından biri olan ve çocuğu her anlamda hayata hazırlayan fen etkinlikleri çocuklara günlük yaşantılarında kullandıkları araç gereç ve malzemeleri öğrenmelerini ve amaca uygun ya da farklı amaçlarla kullanmalarını sağlar. Kavram gelişimlerini, akıl yürütme becerilerini ve dil gelişimlerini sağlar. Yeni fikirler üretebilmelerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir. Kendilerine güven duymalarını sağlar. Motor becerilerini geliştirir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun genelde ilgi çekici ve çocuk merkezli olan fen etkinliklerine katılımın fazla olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin, fen etkinliklerinin kalıcı öğrenme sağlama, dikkat ve algıyı artırması, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı vererek çocukların yaşam deneyimlerini ve özgüvenlerini artırması gibi olumlu etkileri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğrenme sürecinin ne derece etkili olduğunun değerlendirilmesi öğrenme sürecine çocukların katılımı ve bu süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerle doğrudan ilişkilidir. Şahin (2000)'e göre okul öncesi öğretmenlerin başarıyı ölçme ve değerlendirme noktasında; çocuğun etkinliklerdeki performans ölçütlerini belirleme, gözlem yapma, davranış değerlendirme formları oluşturma, gelişim dosyası hazırlama, çocuk etkinlik dosyası hazırlama ve değerlendirme, değerlendirme sürecine çocukların katılımını sağlama, çocukların kendilerini değerlendirmesine yardımcı olma ve çocuğa uygun bir

geri bildirim sağlama gibi noktalara dikkat etmesi gerekmektedir. Kandır ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %81,4'ünün yıllık planın değerlendirmesinin yapılışı konusunda çeşitli nedenlere dayalı olarak güçlük çektikleri saptanmış olsa da fen etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkisinin daha gözlemlenebilir olmasının değerlendirme sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Fen etkinlikleri açısından bakıldığında öğrenenin, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunduğu, kendi öğrenmesini yönlendirdiği, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullandığı ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olduğu bir süreç çocuklar açısından cazip bulunacaktır (Kalem ve Fer, 2003). Kıldan ve Pektaş (2009) öğretmenlerin çocukların fen ve doğa ile ilgili konulardaki performanslarını; bilimsel düşünme yeteneğine, çocuğun bağımsız düşünme ve sorgulama yeteneğine, görev ve sorumlulukları yerine getirmesine ve çevresine olan duyarlılığına bakarak, yaratıcılığını ve meraklılığını gözlemleyerek, yeni fikirler üreterek bunların nedenlerini kendince açıklayabilmesine bakarak değerlendirdikleri ifade edilmektedir. Bunun yanında çocukların problem çözme becerilerini gözlemleyerek, neden sonuç ilişkilerini kurabilmelerine ve gözlem sonuçlarını söyleyebilmelerine bakarak, gerçek hayatla bağlantı kurmalarına ve çocukların kazanımlarına bakarak, soru sorma davranışlarını gözlemleyerek ve uygulama yaptırarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Çocukların bilgiyi bulup, oluşturup, bilginin gelişmesine katkıda bulunduğu süreçlerin çocuklar üzerinde olumlu ve kalıcı etki yapması beklenmektedir (Pekin, 2000). Ullah (2007), tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların akademik başarısı ve bunun çocukların öğrenmeye katılımı, okul ve arkadaş ilişkileriyle bağlantısı incelenmiş ve araştırma sonucunda çocukların öğrenmeye aktif katılımının, onların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Kıldan ve Pektaş (2009) tarafından yapılan çalışmada fen ve doğa ile ilgili etkinliklerde çocukların eğlenerek, oynayarak ve severek öğrendiklerini ifade eden öğretmenler, onların fen ve doğa etkinliklerinde sorumluluk alarak, kendilerinin aktif oldukları zamanlarda mutlu olduklarını gözlemlediklerini, çocukların fen ve doğa ile ilgili konularda dikkatlerinin daha uzun olduğunu, bazen değişik fikirler üretebildiklerini, özellikle deneme yanılma yoluyla ulaştıkları sonuçları unutmadıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin eğitim kurumlarındaki ilk aşaması olan okul öncesi dönemde çocuklar açısından önemi tartışılmaz olan fen etkinlikleri ile ilgili yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu, etkinlikleri planlarken genelde hazır materyallerden yararlandıkları ve günlük planda genelde yer verdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında okul öncesi öğretmenlerin genelde sınıflarında fen öğrenme merkezlerine yer verdikleri ve bu öğrenme merkezlerini oluştururken okul idaresi ve ailelerden destek aldıkları ve fen etkinliklerinde genelde gösterip yaptırma, gezi, gözlem, soru-cevap, düz anlatım, deney, video gösterimi gibi yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin fen etkinliklerinin amacı kazandırmada son derece etkili olduğunu düşündükleri, fen etkinliklerinde kullanılan materyallerin farklı, yeni, uyarıcı özelliği fazla, doğal ve gerçeğe uygun gibi özelliklere sahip olmasından dolayı çocuklar tarafından ilgi çekici bulunduğunu düşündükleri, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kalıcı öğrenme sağlaması, dikkat ve algıyı artırması, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı vererek çocukların yaşam deneyimlerini ve özgüvenlerini artırması gibi olumlu etkileri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukları üzerindeki olumlu etkisi eğitimciler tarafından kabul edilen fen etkinliklerinin amacına ulaşmasında bu eğitimi verecek olan okul öncesi öğretmenlerin alan bilgisine hakim ve kendisini geliştirme çabası içinde olması önemlidir. Öğretmenin, öğrenme sürecinde kullanacağı her türlü çalışma, yöntem ve teknik fen etkinliklerinin etkililiği üzerinde belirleyici unsurlarındandır. Okulöncesinde fen eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisi dikkate alındığında farklı ölçme araçlarının kullanılarak yapılacak değerlendirmelerin, aile ve çocuklar ile yapılacak benzer çalışmaların karşılaştırılmasının, daha büyük gruplarla yapılacak çalışmaların, uygulama sürecindeki eksikliklerin belirlenmesine yönelik çalışmaların ve fen eğitiminin öğrenme süreçlerindeki etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmaların okulöncesi eğitimde fen etkinliğinin etkililiğinin artırılmasına ve bu konudaki farkındalığın yükselmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

ABBEDUTO, L. ve BETH, P. (2002). *Preschool, Child Development*, N.L. Salkind (Ed.), New York: Thompson, p.: 333-336.

- AKKÖSE, E.E. (2008). Okulöncesi Eğitimi Fen Etkinliklerinde Doğa Olaylarının Neden Sonuç İlişkilerini Belirlemede Yaratıcı Dramanın Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKTAŞ ARNAS, Y. (2002). Okul Öncesi Dönemde Fen etkinliklerinin Amaçları, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 7: 1-6.
- AVCI, N. (2003). Fen ve Doğa Eğitiminde Proje Yaklaşımı. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Ed.: M. Sevinç, s.: 359-365. İstanbul: Morpa Yayınları.
- BALCI, A. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. Beşinci Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BAYKAN, Z., NAÇAR, M. ve MAZICIOĞLU, M. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Erciyes Tıp Dergisi, 3: 220-227.
- COHEN, L., MONION, L. ve MORRISON, K. (2000). Research Methods in Education, London and New York: Taylor & Francis Group.
- ÇAKMAK ÇAMLIBEL, Ö. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretime Yönelik Tutumları ile Bazı Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Türk Fen etkinlikleri Dergisi, 3: 40-51.
- DEVECİOĞLU, Y., AKDENİZ, Y.A. ve AYVACI, Ş.H. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Fen Öğretiminde Rehber Materyal Geliştirme Becerileri Kazandırmak İçin Bir Yaklaşım, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18: 64-72.
- FAULKNER-SCHNEIDER, A.L. (2005). Child Care Teachers' Attitudes, Beliefs and Knowledge Regarding Science and the Impact On Early Childhood Learning Opportunities, Master Of Science, Oklahoma State University.
- HANBABA, B. (2011). Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- HASHWEH, M.Z. (1987), Effects of Subjects Matter Knowledge in the Teaching of Biology and Physics, Teaching and Teacher Education, 3, 2:109-120.
- KALEM, S. ve FER, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2: 433-461.
- KANDIR, A., ÖZBEY, S. ve İNAL, G. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6: 373-387.
- KARAER, H. ve KÖSTERLİOĞLU, M. (2005). Amasya ve Sinop İllerinde Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Kavramlarının Öğretilmesinde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 2: 447-454.
- KARAMUSTAFAOĞLU, S. ve KANDAZ, U. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1: 65-81.
- KARASAR, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık
- KALLERY, M. ve PSILLOS, D. (2001). Pre-school Teachers Content Knowledge in Science: Their Understanding of Elementary Science Concepts and of Issues Raised by Children's Questions" International Journal of Early Years Education, 3:165-179.
- KALLERY, M. (2004). Early Years Teachers Late Concerns and Perceived Needs in Science: An Exploratory Study, European Journal of Teacher Education, 2: 147-165.
- KÜÇÜKTURAN, G. (2005). Okul Öncesi Eğitiminde Fen ve Matematik Eğitimi, Ankara: SMG Yayıncılık.
- KILDAN, O. ve PEKTAŞ, M. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Fen ve Doğa İle İlgili Konuların Öğretilmesinde Okul öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) , 1: 113-127.
- LÖFDAHL, A. (2006). Grounds for Values and Attitudes: Children's Play and Peer-Cultures in Pre-School, Journal of Early Childhood Research, 1:77-88.
- MEB, (2007). Fen ve Doğa Etkinlikleri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara: MEB Yayınları.
- ÖZBEK, S. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen etkinliklerine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PEKİN, H. (2000). İlköğretim 5.Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Etkileşimli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜNAL, M. (2014). Deneylerin Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- SEELER, D. C., TURNWALD, G. H., and BULL, K. S. (1994). From Teaching To Learning. Journal of veterinary medical education, 21, 1: 7.

- SAÇKES, M., AKMAN, B. ve TRUNDLE, C.K. (2012). Okul öncesi Öğretmenlerine Yönelik Fen etkinlikleri Dersi: Lisans Düzeyindeki Öğretmen Eğitimi için Bir Model Önerisi, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2: 1-26.
- SANDBERG, B. ve OTTANDER, C. (2009). The Development Of Pre-School Student Teachers' Attitudes Towards Science And Science Teaching During Their University Studies, Contemporary Science Education Research:Pre-Service & In-Service Teacher Education. Ed.: F. M. Taşar, G. Çakmakçı, Ankara: Pegem A Akademi, p.: 157-166.
- SOLOMON, Y. (2005). Schooling and Literacy. Child Development, Ed.: B. Hopkins, New York: Cambridge University Press., 357-361.
- SÖNMEZ, S. (2007). Preschool Teachers' Attitudes Toward Science And Science Teaching, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: ODTÜ, Sosyal Bilimler Enst.
- STYLIANIDOU, F. (2012). Enabling Creativity through Science and Mathematics in Preschool and First Years of Primary Education, Creative Little Scientists, 2007-2013 European Union Seventh Framework Programme.
- ŞAHİN, F. (2000). Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Beta Bas. Yay. Dağı. A.Ş.
- TU, T. (2006). Preschool Science Environment: What Is Available in a Preschool Classroom? Early Childhood Education Journal, 4: 245-251.
- TUĞRUL, B. (2011). Okul Öncesinde Dramayla Fen ve Matematik Eğitimi, Okul Öncesinde Drama, Ed: A. Öztürk. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. s.: 121-142
- ULLAH, H. (2007). Students' Academic Success and Its Association to Student Involvement with Learning and Relationships with Faculty and Peers. College Student Journal, 4: 1192-1202.
- UZUNER, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı, Ed.: A. A. Bir, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ÜNAL, M. ve AKMAN, B. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen etkinliklerine Karşı Gösterdikleri Tutumlar, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30: 251-257.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 7. Basım, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ BIÇAKÇI, M. ve GÜRSOY, F. (2010). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Altı Yaş Çocuklarının Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 18: 307-316.

İletişim/Correspondence

Yrd. Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM
mehmet.saglam@inonu.edu.tr
Prof. Dr. Neriman ARAL
aralneriman@gmail.com

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayımlanmak üzere değerlendirilmeye sunulmamış olması gerekmektedir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenmediği için yayımlanan makalelerin telif hakları açısından doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
2. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin yazım kurallarına uygun yazılmamış çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Yazım kuralları için (başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar ve diğer hususlar) APA 6th stili kullanılmalıdır.
3. **Dergimiz 2014 Ocak ayından itibaren, TÜBİTAK ULAKBİM kapsamında yürütülen DergiPark Projesi bünyesinde yayın takip sistemine geçecektir. Dergimize artık yeni web adresinden (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>) ulaşmanız mümkündür. Yazarlarımızın sisteme kayıt yaptırmak için öncelikle <http://efdergi.inonu.edu.tr/login> web adresinden "kayıt ol" seçeneğini tıklayarak sisteme kaydolmaları gerekmektedir. Gerekli işlem adımlarını takip ederek makalenizi sisteme yükleyebilirsiniz.**
4. Dergiye gönderilen tüm çalışmaların yazarlarına, gönderilerin ulaştığına dair bilgi verilir. Dergiye gelen yazılar öncelikle dergi editörlüğü tarafından incelenir. Dergi editörlüğü bu aşamada çalışmaları gerek teknik bakımdan gerekse kapsam ve içerik bakımından yazarlara iade edebilir. Ön incelemeden geçen yazılar derginin hakem kurulunda yer alan en az iki hakeme gönderilir. Her iki hakem raporunun da olumlu olması ve dergi editörlüğünün uygun bulması durumunda yazılar yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, dergi editörlüğü yazıyı reddedebilir ya da bir başka hakeme gönderebilir.
5. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltmesi yapılmayan yazılar, geri çekilmiş sayılır. Düzeltilmiş olan yazı, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar incelenir. Yayın kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz.
6. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
7. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
8. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
9. Yayınlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
10. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyorsa- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Dergide, aşağıda belirtilen yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan eserler yayınlanabilir:

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. **Dergimiz 2014 Ocak ayından itibaren TÜBİTAK ULAKBİM kapsamında yürütülen DergiPark Projesi bünyesinde yayın takip sistemine geçecektir. Bu tarihten itibaren aday makale başvuru işlemleri sadece derginin web adresinden (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>) yapılacaktır. Lütfen gerekli kayıt işlemlerini eksiksiz yaparak makalenizi sisteme yükleyiniz.**
3. Bir çalışmanın uzunluğu, ekler dâhil 6000 sözcüğü aşmayacak biçimde hazırlanmalıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ulusal ve uluslararası indekslerde taranma çalışmalarını yürüttüğü için, Türkçe gönderilecek çalışmalarda ayrıca 750-1.000 sözcükten oluşacak geniş İngilizce özet hazırlanmalıdır.
4. Yazılar, Word formatında, A4 boyutunda sayfaya, üstten, alttan, sağdan ve soldan 2.5 cm boşluk bırakılarak, Times New Roman yazı karakteri ile 12 punto ve 2 satır aralıkla hazırlanmalıdır. Sayfa numaraları ilk sayfa hariç tüm sayfalarda sağ üst köşede belirtilmelidir.
5. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve APA 6th stiline uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
6. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:
 - a) 100-150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
 - b) 100-150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
 - c) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - d) Yöntem kısmında ise örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalarda problem ortaya koyulmalı, ilgili alan yazın etkili bir biçimde analiz edilmeli, problemler ortaya konulmalı ve çözüm önerileri geliştirilmelidir.

e) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (6th) stili kullanılmalıdır.

f) 750–1,000 kelimededen oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.

7. Yayına kabul edilen makaleler için yazar(lar)dan, çalışmanın tüm yazarlarca okunduğunun, onaylandığının, başka bir dergide yayınlanmamış veya değerlendirme için gönderilmemiş olduğunun ve yayınlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiğinin belirtildiği imzalı bir mektubu aşağıdaki adrese posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir.

İletişim: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA

Tel : 0 422 377 44 20

Faks : 0 422 341 00 42

GUIDELINES FOR AUTHORS

Submission of a manuscript to the Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE) implies, and is an undertaking on the part of the author(s), that neither the manuscript nor any substantially similar manuscript has been published, is in press, or is under consideration elsewhere. This is a condition for publication in INUJFE. Following acceptance for publication, authors will send/fax a letter to the following address “certifying that the manuscript has not been previously published, is not currently submitted for review to any other journal, has been read and approved by all the authors, and they are transferring the copyright to INUJFE”.

Inonu University Journal of the Faculty of Education

Kampus 44280, Malatya /TURKEY

Tel : 0 422 377 44 43

Fax : 0 422 341 00 42

Guidelines

Format

- Use a standard typeface and size, such as Times New Roman 12 pt. and double-space throughout, including block quotations, references, and notes. All articles are published in Turkish (with an extended summary in English) or English. Manuscripts are **not to exceed 6,000** words including references. Provide an abstract of approximately 100-150 words either in a separate file or on a separate page. Include a list of 3 to 5 keywords describing the main subjects discussed in your manuscript. Prior to being sent for review manuscripts are reviewed at **INUJFE** by the editorial board members in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with general rules.

Style

- **INUJFE's** editorial style conforms to the Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed.). Manuscripts that do not conform may be returned for adjustment.
- The manuscript should be double-spaced, and the numbering within the text and other elements of style should be in conformance with the Publication Manual of the American Psychological Association (the 6th ed). Footnotes are to be avoided.

Referencing

- Sources cited appear in parentheses after each reference (direct or otherwise), giving author's name (unless mentioned in text), year of publication, and page number(s) in the case of direct quotes. Enclose quotes of 40 or fewer words in double quotation marks in the text; indent quotes longer than 40 words in block format. Page numbers must be given.
- List all sources alphabetically at the end of the manuscript under the heading References using APA style.
- Footnotes are not allowed, and the use of endnotes is discouraged; however, necessary brief explanatory notes, numbered consecutively and marked in the text with superscript numerals, may appear before the References under the heading Notes; citations in notes follow the same format as other references.

Graphics

- Number tables and figures with Arabic numerals and provide each on a separate page at the end of the manuscript. Indicate placement of figures and tables in text, e.g., Insert Figure 3 about here.

Authorship Information

- A brief autobiography of the author should accompany the submission in a separate file to facilitate a blind review process. Include such information as academic background, current position, professional affiliation, mailing address, area of current interest or research and other interests.

Body of a manuscript

- **Cover Page:** includes the title of manuscript and author information. The prospective author should provide the title of the manuscript, running head, key words, author's name, their institutional affiliation, mailing address, phone number, fax number, and most importantly e-mail address.
- **Abstracts:** An abstract between 100-150 words should accompany each paper, typed on a separate sheet following the title page.
- **Keywords:** Authors should include up to five keywords with their article. Keywords should be selected from any list of index descriptors.

- **Text:** Follow this order when preparing manuscripts: Title, Authors, Affiliations, Abstract, Keywords, and Main text, Acknowledgements, Appendix, References, Figure

Captions and then Tables. Do not import the Figures or Tables into your text. The corresponding author should be identified with an asterisk and footnote. All other footnotes (except for table footnotes) should be identified with superscript Arabic numbers.

- **References:** All publications cited in the text should be present in a list of references following the text of the manuscript. In the text refer to the author's name (without initials) and year of publication.

Proofs

- Proofs will be sent to the author (first named author if no corresponding author is identified of multi-authored papers) and should be returned within a week after receipt. Corrections should be restricted to typesetting errors. Any queries should be answered in full. Please note that authors are urged to check their proofs carefully before return, since the inclusion of late corrections cannot be guaranteed.

Submitting

- **As of January 2014, authors are required to register to our journal's new online system under JournalPark Project which has been undertaken by TÜBİTAK ULAKBİM (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/> or <http://efdergi.inonu.edu.tr/login>) to submit and trace their manuscripts.**

