



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE
FACULTY OF EDUCATION

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ - INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF EDUCATION

İngilizce Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri

Pre-Service English Language Teachers' Views on Their Attainment in Community Service Practices Course

HANDE SERDAR TÜLÜCE

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmaları
Dictation Activities in Reading and Writing Instruction

MEHMET GÜLTEKİN, EMEL GÜVEY AKTAY

Risk Tabanlı Denetimin Eğitim Alanında Uygulanabilirliğinin Maarif Müfettişlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi
Investigating the Applicability of Risk-Based Inspection into Education Prior to Supervisors' Thoughts

AKİF KÖSE, İZZET DÖŞ

Yeni Geliştirilen Problem Tarama Envanteri
New Developed Problem Screening Inventory

EBRU ERSAY, NEVRİYE YAZÇAYIR

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İletişim Doyumlarının İncelenmesi
An Investigation Of Primary School Teachers' Communication Satisfaction

SIDIKA GİZİR, ESİN KEYSER KÖKSAL

<http://efdergi.inonu.edu.tr>

14
AĞUSTOS
AUGUST



1521

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nce yılda üç kez yayımlanan Hakemli bir dergidir. A triannual refereed journal published by İnönü University, Faculty of Education

2014 AĞUSTOS
AUGUST

CİLT 15 SAYI 2
VOLUME 15 ISSUE 2

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Ağustos
Cilt: 15, Sayı: 2

2014

İNÖNÜ UNIVERSITY
JOURNAL of the FACULTY of
EDUCATION

August
Volume: 15, Issue: 2

2014

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



| | |
|---|---|
| Sahibi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dekan) | Owner On Behalf of İnönü University Faculty of Education Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dean) |
| Editör Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ | Editor in-Chief Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ |
| Editör Yardımcıları S. Nihat ŞAD Ali KIŞ | Co-Editors S. Nihat ŞAD Ali KIŞ |
| Danışma Kurulu Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN | Advisory Board Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN |
| Dil Editörü S. Nihat ŞAD | Language Editor S. Nihat ŞAD |
| Dergi Sekreteri Selim TOMAN | Journal Secretary Selim TOMAN |
| Dizgi-Grafik-Tasarım Uğur ÖZHAN | Outline-Graphics-Design Uğur ÖZHAN |
| Baskı İnönü Üniversitesi Matbaası | Printed by İnönü University Printing House |
| İletişim İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42 E-posta: efdergi@gmail.com http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/ | Editorial Office İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Phone: 0422 377 41 60 Fax: 0422 341 00 42 E-mail: efdergi@gmail.com http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/ |
| Dizinlenme Bilgileri ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™ | Abstracting-Indexing ULAKBİM Social Sciences Database DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™ |



ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

| | |
|---|--|
| Bülent AKSOY Gazi Üniversitesi- TÜRKİYE | Hana ČTRNÁCTOVÁ Charles University – CZECH REPUBLIC |
| Muallâ B. AKSU Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE | Jale ÇAKIROĞLU ODTÜ – TÜRKİYE |
| Yahya AKYÜZ Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE | Vehbi ÇELİK Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Hüseyin ALKAN Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE | Aytekin ÇÖKELEZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Sadegül Akbaba ALTUN Başkent Üniversitesi - TÜRKİYE | Bayram DEMİRCİ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Sebahattin ARIBAŞ İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE | Özcan DEMİREL Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Battal ASLAN Hakkari Üniversitesi -TÜRKİYE | Semire DİKLİ Georgia Gwinnett College – USA |
| İbrahim ATALAY Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE | Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Ali BALCI Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE | Gazanfer DOĞU Bolu A.İ.B.Ü – TÜRKİYE |
| Hüseyin BAŞAR Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE | Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE |
| Nevzat BATTAL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE | Nevhiz ERCAN Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Martin BILEK University of Hradec Králové – CZECH REPUBLIC | Ş. Şule ERÇETİN Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Bülent BİROL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE | İclal ERGENÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Gürhan CAN Anadolu Üniversitesi - TÜRKİYE | Mustafa ERGÜN Kocatepe Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE | Philip C. van der ESTHUIZEN North-West University –SOUTH AFRICA |
| Hikmet Yıldırım CELKAN Gaziantep Üniversitesi– TÜRKİYE | Dianne FORBES The University of Waikato –NEW ZEALAND |
| Tak Cheung CHAN Kennesaw State University – USA | Mehmet GÜNAY Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE |
| Ronald J. CHENAIL Nova Southeastern University – USA | Thienhuong HOANG California State Polytechnic University-USA |
| Simon CLARKE University of Western Australia, AUSTRALIA | Elif Tekin İFTAR Anadolu Üniversitesi –TÜRKİYE |

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

| | |
|--|---|
| Mira KARNIELI Oranim Teachers' College – ISRAEL | Ragıp ÖZYÜREK Çukurova Üniversitesi -TÜRKİYE |
| Mehmet Durdu KARSLI ÇOMÜ – TÜRKİYE | Paul J. PACE University of Malta, MALTA |
| Cahit KAVCAR Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE | Ahmet SABAN Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE |
| Alim KAYA Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi - KKTC | Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus - GREECE |
| Mustafa KILIÇ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE | Ed SMEETS Radboud University - NETHERLANDS |
| Remzi Y.KINCAL ÇOMÜ- TÜRKİYE | Veysel SÖNMEZ Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE |
| Nizamettin KOÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE | Ömer Faruk ŞİMŞEK İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE |
| Fidan KORKUT Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE | Mehmet ŞİŞMAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE |
| Mustafa KUTLU İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE | Songül TAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE |
| Peter LITCHKA Lyola University – USA | Ömer Faruk TEMİZER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE |
| Stewart MARSHALL The University of the West Indies – BARBADOS | Ceren TEKKAYA ODTÜ-TÜRKİYE |
| Feridun MERTER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE | Ata TEZBAŞARAN Mersin Üniversitesi - TÜRKİYE |
| Semra MİRİCİ Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE | Belma TUĞRUL Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE |
| Ferhan ODABAŞI Anadolu Üniversitesi- TÜRKİYE | Selahattin TURAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE |
| Zuhal OKAN Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE | Sibel TÜRKÜM Anadolu Üniversitesi -TÜRKİYE |
| Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE | Cemil YÜCEL Uşak Üniversitesi-TÜRKİYE |
| Servet ÖZDEMİR Gazi Üniversitesi– TÜRKİYE | Helen WILDY University of Western Australia - AUSTRALIA |
| A. Sumru ÖZSOY Boğaziçi Üniversitesi - TÜRKİYE | Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE |
| Mehmet ÜSTÜNER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE | Oğuz GÜRBÜZTÜRK İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE |
| Eyüp İZCİ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE | Hasan AYDEMİR İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE |



BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

Ağustos 2014 ♦ Cilt 15, Sayı 2



August 2014 ♦ Volume 15, Issue 2

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.

| | |
|---|--|
| <i>Soner Mehmet ÖZDEMİR</i> Kırıkkale Üniversitesi – TÜRKİYE | <i>Ali Çağatay KILINÇ</i> Karabük Üniversitesi – TÜRKİYE |
| <i>İlhan ERDEM</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE | <i>Kasım YILDIRIM</i> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi–TÜRKİYE |
| <i>Cezmi SAVAŞ</i> Zirve Üniversitesi -TÜRKİYE | <i>Murat BAĞLIBEL</i> Gaziantep Milli Eğt. Müd. – TÜRKİYE |
| <i>Gökçe KURT</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE | <i>Kıymet SELVİ</i> Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE |
| <i>Sedagül Akbaba ALTUN</i> Başkent Üniversitesi – TÜRKİYE | <i>Mehmet ÜSTÜNER</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE |
| <i>Emine Seda KOÇ</i> Kastamonu Üniversitesi -TÜRKİYE | <i>Necdet KONAN</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE |
| <i>Mustafa AKDAĞ</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE | <i>İlhami BULUT</i> Dicle Üniversitesi -TÜRKİYE |
| <i>Süleyman YAMAN</i> Bülent Ecevit Üniversitesi – TÜRKİYE | <i>Hasan DEMİRTAŞ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE |
| <i>Canan AYDOĞAN</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE | <i>Ebru ERSAY</i> Gazi Üniversitesi -TÜRKİYE |



BU SAYININ HAKEMLERİ (DEVAM)/REFEREES OF THIS ISSUE (CONTINUED)

Ağustos ♦ Cilt 15, Sayı 2



August 2014 ♦ Volume 15, Issue 2

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.

Selahattin TURAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-
TÜRKİYE

Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Süleyman Nihat ŞAD
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Mustafa Serdar KÖKSAL
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE





İÇİNDEKİLER

Cilt 15 Sayı 2



Ağustos 2014

| | <i>Sayfa</i> |
|---|--------------|
| <i>Editör'den</i> | |
| BURHANETTİN DÖNMEZ..... | <i>i</i> |
| <i>İngilizce Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri</i> | |
| HANDE SERDAR TÜLÜCE | 1-18 |
| <i>İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmaları</i> | |
| MEHMET GÜLTEKİN, EMEL GÜVEY AKTAY..... | 19-44 |
| <i>Risk Tabanlı Denetimin Eğitim Alanında Uygulanabilirliğinin Maarif Müfettişlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi</i> | |
| AKİF KÖSE, İZZET DÖŞ | 45-64 |
| <i>Yeni Geliştirilen Problem Tarama Envanteri</i> | |
| EBRU ERSAY, NEVRİYE YAZÇAYIR | 65-88 |
| <i>İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İletişim Doyumlarının İncelenmesi</i> | |
| SIDIKA GİZİR, ESİN KEVSER KÖKSAL..... | 89-108 |



CONTENTS

Volume 15 Issue 2



August 2014

| | <i>Page</i> |
|---|-------------|
| <i>Editor's Foreword</i> BURHANETTIN DONMEZ..... | ii |
| <i>Pre-Service English Language Teachers' Views on Their Attainment in Community Service Practices Course</i> HANDE SERDAR TÜLÜCE..... | 1-18 |
| <i>Dictation Activities in Reading and Writing Instruction</i> MEHMET GLTEKN, EMEL GVEY AKTAY | 19-44 |
| <i>Investigating the Applicability of Risk-Based Inspection into Education Prior to Supervisors' Thoughts</i> AKF KSE, İZZET DŞ | 45-64 |
| <i>New Developed Problem Screening Inventory</i> EBRU ERSAY, NEVRİYE YAZÇAYIR | 65-88 |
| <i>An Investigation Of Primary School Teachers' Communication Satisfaction</i> SDİKA GZİR, ESİN KEVSER KÖKSAL | 89-108 |





EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

Ağustos 2014 sayımızla sizlerle tekrar birlikteyiz. Bu sayımızda eğitimin denetimi, yükseköğrenim ve öğretmen yetiştirme alanlarında yürütülmüş araştırmalarla karşınızdayız. İngilizce öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersindeki elde ettikleri kazanımlar, ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları, risk tabanlı denetimin eğitim alanında uygulanabilirliğinin maarif müfettişlerinin görüşlerine göre incelenmesi, yeni geliştirilen problem tarama envanteri ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki iletişimden sağladıkları doyum konularını ele alan dokuz akademisyen tarafından kaleme alınmış toplam beş hakemli makale yer almaktadır. Bu sayımızda yer alan bilimsel çalışmaların bulgularının da araştırmacılara ve uygulamacılara katkı sağlayacağı umundayız.

Dergimiz TÜBİTAK DergiPark projesi ile daha geniş bir yazar, okur ve hakem havuzuna sahip olmuştur. Bu sayede özellikle yazarlarımıza daha hızlı ve daha ayrıntılı dönüt verme imkânı sunabilmekteyiz. Ayrıca Crossref ile yapılan anlaşma sonucunda yayınlanan her makale için DOI numaraları atanmaya başlanmıştır. Yeni sistemimize kayıt ve makale başvuru işlemleriyle ilgili ayrıntılı bilgileri DergiPark bünyesindeki <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/> web sayfamızda bulabilirsiniz.

2014 Aralık sayımızda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör

EDITOR'S FOREWORD...

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

Distinguished readers,

We are so glad to meet you once again in our new issue of August 2014. This issue includes peer-reviewed articles about education supervision, higher education and teacher training. This issue includes a total of five articles authored by nine academicians focusing on pre-service English language teachers' views on their attainment in community service practices course, dictation activities in reading and writing instruction, investigating the applicability of risk-based inspection into education prior to supervisors' thoughts, new developed problem screening inventory and an investigation of primary school teachers' communication satisfaction. We hope that the findings of the researches in this issue will contribute and shed light to the practitioners and future researchers.

With TUBITAK DergiPark Project, our journal now has a large network of authors, readers and reviewers. Thus, we can offer better, faster, and more detailed feedback service during review process. In addition, thanks to the agreement with Crossref, we are assigning DOI numbers to all published articles as of the first issue of 2014. 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 December 2014 issue.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editor

Pre-Service English Language Teachers' Views on Their Attainment in Community Service Practices Course

Hande Serdar TÜLÜCE
Istanbul Bilgi University

Abstract

The purpose of this study was to determine prospective English language teachers' views on their attainment in community service practices course. The sample included 28 prospective English language teachers majoring in English Language Teaching in the Faculty of Education at a foundation university in Istanbul, Turkey. The data were collected during the spring term of the 2011-2012 academic year. The participating prospective English language teachers were asked to write reports which involved details about their practices and their personal views on their own performances, the processes they had been through and their attainment. Content analysis was used in the interpretation of the reports obtained from the participants. It was found that some personal, professional, emotional and social attainments in community service practices course were reported by the participants.

Keywords: *Teacher education, community service practices, foreign language teacher candidates*

SUMMARY

In today's world all institutions whether governmental or nongovernmental are responsible for understanding and meeting the needs of the society and universities are no exceptions. Universities are institutions in which individuals acquire some knowledge and skills to get ready for their future social roles and duties in life. Teachers have great responsibility for performing social leadership so teacher education programs at universities should cater to this need. In Turkey community service practices course has been offered as a compulsory course in undergraduate teacher education programs since 2006-2007 academic year. In this one- semester required course pre-service teachers are expected to perform some social activities at least one day a week. The course is generally offered in the third or fourth year of the undergraduate programs at the Faculties of Education. The aim of the course is to support both social responsibility and sensibility and foster democratic and social values. Through this course pre-service teachers are encouraged to develop projects which deal with the current problems of their local environments.

A closer look at the literature on community service practices courses shows that the course has positive effects on students (Bender & Jordaan, 2007; Çetin & Sönmez,

2009; Dinçer et.al., 2011; Elma et.al., 2010; Eyller, 2000; Gürol & Özercan, 2010; Keleş & Aydın, 2011; Hatcher & Erasmus, 2008; Horzum & Bektaş, 2012; Keleş & Aydın, 2011; Küçüköğlü & Çoşkun, 2012; Mirzeoğlu et.al., 2011; Moely et.al., 2002; Myers-Lipton, 1996; Özdemir & Tokcan, 2010; Prichard & Whitehead, 2004; Simons & Cleary, 2006; Sönmez, 2010; Sönmez et.al., 2009; Tilki, 2011; Uğurlu & Kırıl, 2011; Waterman, 1997). Although many studies have examined the effects of community service practices course, to my best knowledge, there are not many studies examining the issue from the perspective of prospective English language teachers. Thus, the present study was designed to fill this gap in the literature.

Purpose

The purpose of the present study is to determine prospective English language teachers' views on their attainment in community service practices course.

METHOD

For the purpose of the study, data were collected from 28 (27 females and 1 male) prospective English language teachers majoring in English Language Teaching in the Faculty of Education at a foundation university; namely Maltepe University in İstanbul, Turkey, during the spring term of the 2011-2012 academic year. The participating prospective English language teachers were asked to write reports which involved details about their practices and their personal views on their own performances, the processes they had been through and their attainment. Prior to the data collection process, all participants were informed that their responses will be analyzed and reported anonymously only for academic purposes and their consents were taken. Content analysis was used to interpret the reports obtained from the participating prospective English language teachers.

FINDINGS AND DISCUSSION

According to the findings, some personal, professional, emotional and social attainments in community service practices course were reported by the participating prospective English language teachers. With regard to personal attainments, participants mentioned that they had benefited from the community service practices course in terms of learning how to cope with problems, learning about the real life and developing their problem solving skills. In relation to professional attainments, participants acknowledged that they had the opportunity for self-assessment of whether they would be able to do the teaching profession or not. They also mentioned that they had the chances of recognizing the theory and practice relationship, having professional experience, developing a professional identity, learning about students and experiencing the student-teacher relationship. Pertaining to emotional attainments the participants expressed that they felt useful, self-confident, peaceful, happy and proud of themselves during and after the community service projects. In regard to social attainments, the participants commented that they developed a positive perception of the concept of

volunteerism, understood the importance of community service, and developed awareness about social problems. Studies related to community service practices courses indicate that the pre-service teachers report positive effects of the course on their personal developments with regard to human relations, professional life, self-confidence, and leadership (Gürol & Özercan, 2010; Mirzeoğlu ve diğ., 2011; Özdemir & Tokcan, 2010; Uğurlu & Kıral, 2011). Thus, the findings of this study are in line with the related literature.

CONCLUSION

It can be said that, according to the participating pre-service English language teachers, the community service practices course produces an array of positive impacts in the areas of personal, professional, emotional and social life. This finding is indicative of the importance of community service in teacher education programs which aim to integrate academic learning with community service.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri

Hande Serdar TÜLÜCE
İstanbul Bilgi Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersindeki kazanımlarına ait görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 28 İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarından Topluma Hizmet Uygulamaları dersi çerçevesinde uygulama yaptıkları her haftanın sonunda uygulama detaylarını, kendi performanslarını, yaşadıkları süreçleri ve uygulamanın kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan rapor yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen görüşler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma sonunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının THU dersinin kişisel, mesleki, duygusal ve sosyalleşme boyutlarında kendilerini geliştirdiklerine yönelik bulgular tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, topluma hizmet uygulamaları, yabancı dil öğretmen adayları

Günümüzde, gelişen teknoloji ve değişen toplumsal yapı içinde üniversitenin araştırma ve öğretim fonksiyonlarının yanı sıra yakın çevresinden başlayarak insanlığa hizmet sunması ve toplumsal yaşamın zenginleşmesine katkıda bulunması önem taşımaktadır. Eğitim fakültelerinin toplumsal ihtiyaç ve beklentileri temel alarak yapılandırdıkları öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde hedeflenenler arasında öğretmen adaylarının toplumla bütünleşmelerini sağlamak, toplumsal olaylara ilgilerini arttırmak ve toplumsal liderlik yönlerini geliştirmek bulunmaktadır. Gerek yurtdışında gerekse Türkiye’de topluma hizmet uygulamaları (THU) eğitimi bu hedefler doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmiştir.

Felsefi ve psikolojik temelleri Dewey’in görüşlerine dayandırılan THU eğitimi (Hatcher & Erasmus, 2008) kavram olarak 1960’lı yıllarda kullanılmaya başlamıştır. 1969 yılında ilk THU eğitimi konferansı Atlanta’da gerçekleştirilmiş ve bu eğitimin akademik olarak tanınması ve öğrencilerin topluma hizmet etmeye özendirilmesi hususunda önerilerde bulunulmuştur (Akt. Uğurlu & Kıral, 2011). Amerika Birleşik Devletleri’nde 1990 yılında THU’ya ilişkin bir yasal düzenleme yapılarak bu eğitimin hızla yayılması desteklenmiştir. “Ulusal Topluma Hizmet Yasası” adı verilen bu yasada THU öğrencilere yeni edindikleri beceri ve bilgileri toplum içindeki “gerçek yaşam durumları”nda kullanabilmek için olanaklar sağlamak ve aynı zamanda bireylerin

kazandıkları becerileri gelecekteki kariyerlerine ve yaşamlarına aktarabilme süreci olarak tanımlanmıştır (Akt. Elma ve diğ., 2010: 235).

Türkiye’de THU eğitiminin öğretmen yetiştirme programına dâhil edilmesi oldukça yenidir. Yüksek Öğrenim Kurulu (YÖK) 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulanan yeni öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde eğitim fakültelerinin tüm anabilim dallarının programlarında Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yer vermiştir. 17.02.2011 tarihli YÖK toplantısında kabul edilen THU Yönergesi dersin yürütülmesinin temel ilkelerini tespit etmiştir. Dersin kur tanımı şöyledir:

Topluma hizmet uygulamaları dersi, öğretmen adaylarına toplumsal sorumluluk bilincini kurumsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama sırasında işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders olma özelliği taşımaktadır. Topluma hizmet uygulamaları dersi; bir saat teorik, iki saat uygulama olmak üzere haftada toplam üç saat ve iki kredilik zorunlu bir derstir.” (YÖK, 2011).

THU eğitiminden beklenen faydalar farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde açıklanmıştır. Alan yazın taramasında THU eğitiminin akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu, öğrencilerin entelektüel gelişimlerini desteklediği, vatandaşlık eğitimini güçlendirdiği; öğrencilere gelecekte başarılı olabilmeleri için gerekli becerileri kazandırdığı ve onların geleceğe yönelik kariyer planlamalarında destekleyici etkisi olduğu tespit edilmiştir (Prichard & Whitehead, 2004; Waterman, 1997). THU dersinin güçlü yönleri dört ana başlık altında özetlenebilir: (1) Geleneksel okul müfredatının gerektirdiği öğrenimi geliştirmesi, (2) Kişisel gelişimi teşvik etmesi, (3) Yurttaşlık sorumluluğu ve diğer vatandaşlık değerlerini geliştirmesi ve (4) Topluma yarar sağlaması (Uğurlu & Kırıl, 2011: 726). THU yönergesine göre THU dersinden beklenen faydalar şöyledir: (1) Yerel ve evrensel sorunlara karşı duyarlılığı artırır; projeler üretmeyi, bu projelerde aktif rol almayı, çözüm üretmeyi ve işbirliği içinde çalışmayı sağlar; (2) İletişim becerilerini geliştirir; (3) Yaratıcı düşünme becerileri kazandırır; (4) Öz değerlendirme becerisini geliştirir (YÖK, 2011).

THU dersinin Türkiye’de öğretmen yetiştirme programına yakın bir zamanda dahil edilmesi nedeniyle konu ile ilgili yapılan çalışma sayısı son yıllarda artış göstermiştir .THU hakkında bilimsel çalışmalar uluslararası boyutta olduğu gibi (Bender & Jordaan, 2007; Eyler, 2000; Hatcher & Erasmus, 2008; Moely ve diğ., 2002, Myers-Lipton, 1996; Prichard & Whitehead, 2004; Simons & Cleary, 2006; Waterman, 1997) ulusal boyutta da gerçekleştirilmiştir (Çetin & Sönmez, 2009; Elma ve diğ., 2010; Gürol & Özeran, 2010; Horzum & Bektaş, 2012; Keleş & Aydın, 2011; Küçükkoğlu & Çoşkun, 2012; Mirzeoğlu ve diğ., 2011; Sönmez, 2010; Özdemir & Tokcan, 2010; Uğurlu & Kırıl, 2011).

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının THU dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşlerini araştıran Uğurlu ve Kırıl (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarına göre THU dersinin özgüven, iletişim yetenekleri ve ekip çalışması anlayışları hususunda kişisel gelişimlerine katkıda bulduklarını tespit etmiştir. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının THU dersinin mesleki gelişimlerine katkısını mesleği seçmiş olmaktan dolayı duyulan memnuniyet, mesleğe yönelik gerekli becerileri kazandırmak ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunan özelliklerin mesleki gelişimleri üzerinde de olumlu etki etmesi ve mesleki deneyim kazanma biçiminde belirttiklerine

yer verilmiştir. Gürol ve Özercan (2010) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki BÖTE, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının ve THU dersini veren öğretim elemanlarının THU dersinin uygulayışına yönelik görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bu derste yapılan etkinliklerin mesleki hayatlarında da olumlu etki sağlayacağı şeklindeki görüşe sahiptir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıfta eğitim almakta olan öğretmen adaylarının katıldığı bir çalışmanın sonucunda katılımcılara göre THU dersinin sonucunda edindikleri en önemli kazanımları işbirlikçi çalışma yapmayı öğrenmek ve problem çözmeye güçlerinin artmasıdır (Mirzeoğlu ve diğ., 2011). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında okuyan üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının THU dersinin amaç ve içeriği doğrultusunda kazanımlar edildiği belirtilmiş ve öğretmen adaylarının sosyal becerilerin geliştirmesi hususunda dersin yardımcı olduğu görüşleri tespit edilmiştir (Sönmez, 2010).

THU dersinin öğretmen eğitimine sağlayacağı olası katkının artırılması için mevcut uygulamaların araştırılmasına gereksinim duyulmaktadır (Elma ve diğ., 2010). Alan yazın taramasında konu ile ilgili olan az sayıda ki çalışmanın tamamına yakınının THU dersinin yürütülmesine ilişkin olduğu ve öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilen çalışma sayısının az olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında THU dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin derinlemesine araştırılmasına olanak sağlayan nitel araştırmaların yapılması önerilmiştir (Keleş & Aydın, 2011). Ayrıca, yapılan alan yazın taraması çerçevesinde eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarında yer alan THU dersinin işlenişine ve öğretmen adaylarının kazanımlarına yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik inançlarının öğrenme süreçlerine ve nihai başarılarına katkıda bulunduğu göz önüne alındığında THU dersini almakta olan öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerinin belirlenmesi THU dersinin programının oluşturulmasına, işlenişine ve materyallerinin oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.

Bu araştırmanın amacı, 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesi olan Maltepe Üniversitesinde Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında eğitim görmekte olan 3. Sınıf öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersindeki kazanımlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Güncel bir olgunun gerçek şartlar içerisinde derinliğine ve bütüncül bir yaklaşım içinde araştırılmasına olanak sağlayan durum çalışması (Yin, 2003) bir duruma ilişkin ortam, bireyler ve olaylar gibi etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ondan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmaya, 2011-2012 akademik yılında bahar döneminde Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 3. Sınıfına devam etmekte olan ve Topluma Hizmet Uygulamaları dersine katılan 27'si kadın, 1'i erkek toplam 28 öğrenci katılmıştır. Derse kayıtlı olan öğrenci sayısı 30'dur. Uygulamalara katılmayarak dersin gerekliliklerini yerine getirmeyen iki öğrenci bu araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, İngilizce öğretmen adaylarının THU dersindeki kazanımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının derse devam ettikleri bahar dönemi boyunca her hafta yazdıkları raporlar kullanılmıştır. Raporlarda öğretmen adayları uygulama yaptıkları her hafta, o haftaki uygulama detaylarını, kendi performanslarını ve yaşadıkları süreçleri gözden geçirmişlerdir. Yazılan raporların yaşanan süreci ve sürece yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini daha iyi yansıtabilmesi amacıyla öğretmen adaylarından o hafta gerçekleştirdikleri tüm etkinliklerle ilgili detaylı bilgi vermeleri ve bu etkinliklerle ilgili gözlem, düşünce ve duygularını belirtmeleri istenmiştir. Her hafta için ayrıca karşılaşılan sorunlar, bunlarla ilgili hissettiklerinin ve neler öğrendiklerinin paylaşılması beklenmiştir. Öğretmen adaylarına yardımcı olması amacıyla bazı soruların cevaplandırılması önerilmiştir. Örneğin; uygulama nasıl planlandı? Uygulama nasıl gerçekleştirildi? İyi ve kötü olan yönleri nelerdi? Uygulamanın kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

THU dersinde uygulanan projeler

Öğretmen adaylarına proje geliştirme süreci öncesinde iki seçenek sunulmuştur: 1) Üniversitenin yakın çevresinde yer alan ve gönüllü projelerde okullarının kullanımına ilişkin talep bildiren İsmet Kuralkan İlköğretim Okulu bünyesinde uygulanabilecek projeler üretmek 2) Çeşitli sivil toplum örgütlerinde uygulanabilecek projeler üretmek. 19 öğretmen adayı ilköğretim okulu bünyesinde bireysel ya da grup projeleri gerçekleştirirken, 9 öğretmen adayı çeşitli sivil toplum örgütleri bünyesinde etkinliklerde bulunmuştur.

İlköğretim okulu bünyesinde uygulanan projeler 1) Farklı yaş gruplarında İngilizce etüt yapmak 2) 23 Nisan ve yılsonu kutlamaları için İngilizce koro çalışması yapmak 3) Film gösterimi ve eleştirel düşünme çalışmalarında bulunmak ve 4) İngilizce drama çalışması yapmak şeklinde sıralanmaktadır. Çeşitli sivil toplum örgütleri bünyesinde gerçekleştirilen etkinlikler 1) Bedensel engellilere özgeçmiş hazırlama, iş görüşmesinde bulunma ve yasal hakları ile ilgili bilinçlendirme çalışmalarında bulunmak 2) TEGV bünyesinde yapılan eğitici etkinlikler 3) Maltepe Cumhuriyet Eğitim merkezi bünyesinde ihtiyacı olan lise son sınıf öğrencilerine YDS dersi vermek 3) Darülaceze bünyesinde yaşlılara ziyaret, onlarla sohbet etmek ve onlara kitap okumak 4) Çocuk Esirgeme Kurumunda okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerle eğitsel çalışmalarda bulunmak olarak sıralanmaktadır.

Clary ve Snyder'a (1999) göre gönüllülük eyleminin altı ana işlevinden biri "kariyer" ile ilişkilidir. Yazarlara göre özellikle meslek sahibi bireylerin buldukları gönüllülük eylemlerinin meslek yaşantılarına katkıda bulunması onların gönüllülük motivasyonlarını yüksek tutabilecek işlevlerden biridir. Mevcut çalışmaya katılan öğretmen adayları henüz tam olarak öğretmenlik mesleğine başlamamış olsalar da, bu mesleğin eğitimini almakta olmaları itibarıyla meslek yaşantılarına adım atmışlardır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yürüttükleri projelerin eğitim paydaşlı olması ve yine büyük çoğunluğunun okul ortamında gerçekleştirilmiş olması gönüllülük eyleminin kariyer işlevi ile uyumludur.

Verilerin Çözümlenmesi

28 İngilizce öğretmen adayı tarafından yazılan toplamda 744 sayfa eden raporlar içerik analizi tekniğı ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda betimsel bilgilerin organize edilmesi aynı zamanda azaltılması anlamına (data reduction) gelir. Bu çalışmada da, analiz sürecinin ilk aşamasında tüm raporlar ele alınmış ve her bir sayfa ile her bir satıra numara verilmiştir. Bogdan ve Biklen'in (1992) de belirttiğı gibi tüm veriler araştırmacı tarafından birkaç kez okunduktan sonra anlamlı bölümler işaretlenerek kodlar oluşturulmuştur. Her bir kategori, aynı konuya ilişkin kodlardan oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları raporlanırken katılımcı gizliliğini zedelememek adına her katılımcı öğrenciye bir rakam verilmiş, rapor sayısı yerine R harfi kullanılmıştır. Örneğın, (Ö 10, R 7) şeklinde raporlanan ifade onuncu öğrencinin yedinci raporunu belirtmektedir.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde önce THU dersinde uygulanan bireysel ve grup projeleri hakkında kısa bilgi verilmiştir. Sonra içerik analizi sonunda ulaşılan ana ve alt temalara yer verilip çalışmanın bulguları ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

1.THU dersinin kazanımlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Öğretmen adaylarının THU dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri 1) THU dersinin kişisel gelişim boyutunda katkılarına ilişkin görüşler 2) THU dersinin mesleki gelişim boyutunda katkılarına yönelik görüşler ve 3) THU dersinin duygusal gelişim boyutunda katkılarına ilişkin görüşler 4) THU dersinin sosyalleşme boyutunda katkılarına ilişkin görüşler olmak üzere dört ana tema altında incelenmiştir.

1.1. THU dersinin kişisel gelişim boyutunda katkılarına ilişkin görüşler

Öğretmen adayları THU dersinin kendilerini problemlerle başa çıkma ve hayatı tanımadaki geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yürütülen etkinliklerin hepsinde öğretmen adayları hem kendileri bazı problemlerle karşılaşmış ve bunlarla başa çıkma yollarını bulmak durumunda kalmışlar; hem de hayatlarında çeşitli problemlerle karşılaşmış ve bunlarla başa çıkan kişilerle tanışma ve ortak çalışmalar yürütme fırsatını yakalamışlardır. Her iki durumda da, hayatın gerçekleriyle tanıştıkları ve gerçek hayatı tanıdıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu başlık altındaki görüşleri şu şekildedir:

Hayatın aslında çok ufak hatalarla bizlere nasıl oyun oynadığını, hayatın ne zaman, nasıl bir sürprizle karşımıza çıkacağını ve bu durumda nasıl ayakta durulduğunu ilk haftalardan öğrenmeye başladım. (Ö24, R2)

Bu okulda öğrendiğim en önemli husus hayatın kendisidir. (Ö2, R9)

Yani onunla ve onun gibilerle zaman geçirmek bize gençliğimizin geçici olduğunu hatırlatması sebebiyle çok kıymetli. Hayatta en kalıcı olan gerçek olan unsurları bir kere daha gözden geçirmeme sebep oldu Kenan Amca. (Ö25, R8)

Öğretmen adaylarının sıkça bahsettikleri kazanımlarından biri de problem çözme güçlerinin artmasıdır. Ders kapsamında uyguladıkları projelerde hem projenin geliştirilmesi aşamasında hem de projenin yürütülmesi aşamasında karşılaşılan çeşitli problemleri çözme durumunda kalmanın onlar için tecrübe kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu problemler uygulamaya yönelik yapılması gereken son dakika değişiklikleri ile bürokratik sıkıntıları içermektedir.

Bu derste problemlerle başa çıkmayı öğreniyorum. Mesela, ilk gün bazı karışıklıklar oldu. Öğrenciler vardı ama sınıf yoktu, ayarlanmamıştı. Böyle bir problemle karşılaşacağımı tahmin etmiyordum. Derin bir nefes alıp ne yapılabileceğini düşündüm. Laboratuvar veya kütüphaneyi kullanma fikri aklıma geldi. Müdür muaviniyle görüşmek için odasına gittim. Benimle ilgilendi ve hemen bu haftalık laboratuvarı kullanabileceğimizi belirtti. Sorun çözülmüştü. Problemin üstesinden gelmeyi başarmıştım. (I15, R2)

Öğretmen adaylarının projelerini planlarken ve uygularken çeşitli problemlerle karşılaşmaları bir açıdan deneyim edinme fırsatı sağlayarak onların yararına olmuştur. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının karşılaşılan sorunları belirleme ve bu sorunların nedenleri ve çözümleri üzerine fikir yürütme, plan yapma ve bu planlar dâhilinde uygulamaya geçme aşamalarını tecrübe etmeleri THU dersinin hedeflerinden birinin gerçekleştirildiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının THU dersinde hayatın gerçekleriyle karşılaşma algısı alan yazınla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının THU dersi vasıtasıyla gerçek yaşamla ilgili bilgi edindikleri ve sorun çözme becerilerinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir (Antonio, Astin & Cress, 2000; Astin & Sax, 1998; Elma ve diğ., 2010; Giles & Eyles, 1994; Mirzeoğlu ve diğ., 2011; Özdemir & Tokcan, 2010).

1.2. THU dersinin mesleki gelişim boyutunda katkılarına yönelik görüşler

Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının THU dersinin mesleği yapabilip yapamayacaklarına ilişkin öz değerlendirme fırsatı bulma, mesleki tecrübe edinme, teorinin pratiğe dönüşmesi, öğretmen kimliği edinme, öğretmen-öğrenci ilişkisini deneyimleme ve öğrenciyi tanıma konularında faydalı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bireysel ve grup projelerini okul ortamı içinde gerçekleştiren öğretmen adaylarının THU dersinin mesleki gelişimlerine yönelik görüşleri dersin amacıyla da örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarından eğitim ortamlarında bireysel ya da grup etkinliklerinde görev alanların büyük bir çoğunluğu THU dersinin ileride öğretmenlik mesleğini yapıp yapamayacaklarına ilişkin öz değerlendirmede bulunma fırsatı ve ortamı sunduğunu ifade etmişlerdir. Raporlarda THU dersinde görev aldıkları etkinlikler aracılığıyla öğretmenlik mesleğinin beklentilerine, kişiliklerine ve becerilerine uygun olup olmadığını yaşayarak görme tecrübesi edindiklerini belirten ifadeler sıkça kullanılmıştır.

İsteyerek seçmiş olduğum öğretmenlik bölümü acaba benim için doğru bir seçim miydi, benim kişiliğime uyan bir meslek miydi, yaparken keyif alabilecek miydim? Bütün bunların cevabını kısmen derslerde yakalamış olsam da her zaman teori ile pratik birbiriyle paralel gitmeyeceğinden yaşayarak gördüm. (Ö11, R7)

Gönüllü odasına gidip yirmi dakika boyunca öylece oturdum, sonunda ancak kendime gelebilmiştim. Ben bu işi yapabilecek miyim diye düşündüm. Öğretmenlik samanın aksine kolay bir iş değil, sabır gerektiriyor, yeni öğreniyorum. (Ö19, R1)

İlk gün gerçek bir öğretmenler odasında bulunmuştum. Öğretmenlerin kimisi çay içiyor, kimi laflıyor ve hatta kimisi de derse hazırlık yapıyordu. O an gerçekten farklı duygular içindeydim. Acaba ben de onlar gibi olmak istiyor muydum? Bu soruyu bir kere daha sordum kendi kendime. (Ö17, R8)

Mesleki tecrübe edinmenin öğretmen adaylarının THU dersinde kazanım olarak değerlendirdikleri noktalardan biri olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları öğretmen kimliği edinme sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkisini deneyimleme, öğretme tecrübesi edinme ve öğrenciyi tanıma ve anlama boyutlarında THU dersinden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında hayatımda ilk kez yapmış olduğum öğretmenlik uygulamasından keyif aldım ve önemli mesleki tecrübeler edindim. Özetle, tahtanın önünde durmanın zor olduğunu, sınıfa elini kolunu sallayarak gelinemeyeceğini, ciddi hazırlık gerektiğini, araştırma yapmanın şart olduğunu, insanın hangi işi yaparsa yapsın iş ahlakı olması gerektiğini, teori ile pratiğin her zaman örtüşmediğini, öğrencilerle iletişimi dengede tutabilmenin çok önemli olduğunu gözlemledim ve öğrendim. (Ö1, R8).

Ben kendi adıma söylemem gerekirse çocuklara nasıl davranmam gerektiğini, onlarla nasıl konuşulacağını, zor bir durumda nasıl davranmam gerektiğini, çocuklara verimli biçimlerde vakit geçirebilmeyi, zamanı iyi kullanmayı, derste kullanacağım materyal ve sunum malzemelerini seçerken daha dikkatli olmam gerektiğini, okul içinde ve dışında meslektaşlarımla iletişimin ve onlardan aldığım dönütlerle kendi dersimi değerlendirmeyi ve daha birçok tecrübe edinmiş oldum. (Ö12, R7)

Sınıfa ilk girdiğimde beni en çok etkileyen kapıyı açar açmaz bütün öğrencilerimin ayağa kalkmasıydı, o an gerçekten bir öğretmen olduğumu bana en güzel, en sıcak ve samimi bir şekilde hissettirdi. (Ö15, R1)

Özellikle üniversitede aldıkları öğretmen eğitiminin teori kısmının bir uygulama uzantısı olarak gördüklerini ifade ettikleri THU etkinliklerinde teori ile uygulama arasındaki bağı deneyimleme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

Küçük yaş gruplarıyla çalışmak istiyordum, bu ders bana çok büyük bir fırsat oldu. Onlar çalışmak benim için çok güzel bir deneyim. Teaching language to young learners (çocuklara yabancı dil öğretimi) dersinde gördüğüm şeylerin uygulamalı şeklini, yansımalarını bu etkinlikle görmüş oldum. Bu yüzden kendimi şanslı hissediyorum. (Ö10, R6)

Böyle bir deneyim hem öğrencilere yardım etmenin verdiği hazdan ötürü, hem de mezun olmadan önce bizlere teorik bilgilerimizi pratiğe dökme şansı verdiği için ve deneyim kazandırdığı için manevi olarak da son derece tatmin ediciydi. (Ö20, R9)

Öğretmen adaylarının mesleki gelişim boyutunda THU dersinin olumlu katkı algısı alan yazınla paralellik göstermektedir (Astin & Sax, 1998; Gürol & Özercan, 2010; Uğurlu & Kırıl, 2011). Toplumla hizmet öğrencinin ya da öğretmen adayının akademik disiplini ile ilişkili olarak öğrenme amaçlarını ve fırsatlarını ortaya koyan etkinliklerle toplumsal sorunlara eğilmesine dikkat çekmektedir (Akt. Küçüköğlü & Çoşkun, 2012: 97). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleki gelişim boyutundaki kazanımlarının farkında olmaları ve raporlarında sıkça mesleki tecrübe edinme, teorinin pratiğe dönüşmesi, öğretmen kimliği edinme, öğretmen-öğrenci ilişkisini deneyimleme ve öğrenciyi tanıma gibi mesleki kazanımlarından bahsetmeleri akademik disiplinleri ile bağlantılı edinmiş oldukları bilgi ve becerileri THU dersi çerçevesinde yakın çevrelerinde ve gönüllü olarak uygulama fırsatı yakalamış olmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir.

1.3. THU dersinin duygusal gelişim boyutunda katkılarına ilişkin görüşler

THU dersinin duygusal gelişim boyutunda olumlu katkıları öğretmen adaylarının raporlarında en sık ifade ettikleri boyut olmuştur. Öğretmen adayları THU uygulamaları sırasında ve sonrasında işe yarar hissettiklerini, kendine güven, huzur, mutluluk ve gurur duyduklarını dile getirmişlerdir.

Gönüllü olarak çalışmak manevi anlamda oldukça tatmin edici. Karşılığında hiçbir şey beklemiyoruz ama aslında maddi olarak kazanılamayacak çok şey kazanıyoruz. En önemlisi de işe yarama hissi. (I19, R9)

Eğitim merkezinde ailelerinin maddi durumu olmayıp ve bu ailelerin öğrencilerine eğitim olanağı sağlayan bu gibi eğitim kuruluşlarında görev almak benim için çok gurur vericiydi. (I21, R10)

Birçok tecrübe edinmiş oldum ve bu deneyim kendime olan güvenimi arttırdı. (Ö12, R6)

Böyle gönüllü projelerde yer almak, insanlara faydalı olmak, gönüllü olarak bir şeyler yapabilmek beni gerçekten çok mutlu ediyor. (Ö22, R3)

Gönüllülük ve kazanımları incelenirken içsel değişim olarak da değerlendirilebilecek duygusal gelişim boyutunun yardıma ihtiyacı olana bir karşılık beklemeden yardımcı olmanın doğal bir sonucu olduğu düşünülebilir. Öğretmen adaylarının THU kapsamında yürüttükleri gönüllü projelerde hissettiklerini ifade ettikleri işe yarama, mutluluk, huzur ve gurur hislerinin ve sorunların üstesinden gelme algısının kendine güven duygusunu arttırmasının öğretmen adaylarının kendileri hakkında daha olumlu görüşlere sahip olmalarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Gönüllülük faaliyetinin sağladığı değişiklikler arasında bireyin kendi hakkında daha olumlu bir algıya sahip olması bulgusu alan yazında belirtilmiştir (Clary & Snyder, 1999).

1.4. THU dersinin sosyalleşme boyutunda katkılarına ilişkin görüşler

Öğretmen adayları gönüllülük kavramına pozitif algı geliştirme, sosyal yardımlaşmanın önemini kavrama, yardımlaşma tecrübesi yaşama ve toplumsal sorunlara yönelik bilinçlenme açısından THU dersi sayesinde geliştiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları raporlarında sıkça sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü olarak görev almaya devam etme isteklerini yansıtmışlardır.

O anlatırken aslında bu zamana kadar yaşadığımız sorunların ne kadar ufak olduklarını fark ettim. Kendimi Tayfun'un yerine koymaya çalıştım ve okula giderken onu merdivenlerden nasıl taşıdıklarını hayal ettim. Okulların mimarisinin engellileri hiç göz önüne alınmadan yapıldığını fark ettim. Bu konuda bilinçlendim artık. (Ö24, R4)

Hep yapmayı istediğim fakat bir türlü başlayamadığım yardım fırsatını yakaladım. Bundan sonra da fırsat buldukça böyle projelerde yer almayı düşünüyorum. (Ö18, R,5)

TEGV'e uzun yıllar boyunca devam etmek istiyorum. Onların benim gibi gönüllülere benim de gönüllü olmanın hazzına ihtiyacım var. Topluma hizmet uygulamaları dersinin varlığına bakış açımdan da söz etmeden geçemeyeceğim. Gönüllü olarak bir işler yapmaya olan yaklaşımımızı değiştirdiğine inanıyorum. Herkes gönüllü olmanın önemini vurgular ama iş icraata gelince adım atmak zorlaşır, bu herkes için böyledir yargılamıyorum. Fakat gönüllülük hazzını alınca kolay vazgeçilebilecek bir duygu değil bu. Topluma hizmet uygulamaları tetikleyici bir sebep oldu benim için, bu yüzden bu derse minnettarım. (Ö19, R, 10)

Öğretmenlerin sosyal sorumluluklarının gelişmesinde içinde buldukları toplumu, toplumdaki güç dağılımını, toplumdaki sorunları ve sorunların kaynaklarını bilmeleri büyük öneme sahiptir (Yılmaz, 2011:91). Bu bağlamda öğretmen adaylarının THU dersinin sosyalleşme boyutunda katkılarına ilişkin görüşleri dersin öğretmen adaylarının toplumla bütünleşmesini sağlamak için gerekli öğrenme ortamını oluşturup oluşturamadığı konusunda önemlidir. Bu çalışmanın öğretmen adaylarının THU dersinde sosyalleşme boyutunda olumlu katkılar edindikleri yönündeki bulgusu alan yazındaki diğer çalışmaların bulgularını desteklemektedir. Yapılan başka çalışmalarda da THU'nun sosyal sorumluluk, toplumsal sorunlara duyarlılık ve farkındalık geliştirici etkileri belirlenmiştir (Antonio, Astin & Cress, 2000; Astin & Sax, 1998; Elma ve diğ., 2010; Giles & Eyleyler, 1994; Sönmez, 2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm dünyada yaygınlaşmaya başlayan ve gittikçe daha çok araştırmacı tarafından ilgi duyulan THU dersi Türkiye'de öğretmen yetiştirme programına 2006-2007 yılında dâhil edilmiş ve 2008-2009 akademik yılında dersin uygulanmasına geçilmiştir. Etkin bir öğretmen yetiştirme modelinde yer alması gerektiği düşünülen THU dersinin toplum ve üniversite arasında bir köprü görevi göreceği düşünülmektedir (Sandy & Holland, 2006). THU dersinin öğretmen eğitimine sağlayacağı olası katkının artırılması için mevcut uygulamaların araştırılmasına gereksinim duyulmaktadır (Elma ve diğ., 2010).

İngilizce öğretmen adaylarının THU dersindeki kazanımlarına ait görüşlerinin belirlemesi amaçlanan bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının kişisel, mesleki ve duygusal gelişim ile sosyalleşme boyutlarında dersin katkılarına ilişkin görüşlerine ulaşılmıştır. Kişisel gelişim boyutunda öğretmen adayları THU dersinin kendilerini problemlerle başa çıkma ve hayatı tanımada geliştirdiğini, problem çözme güçlerini arttırdığını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim boyutunda öğretmen adayları THU dersinin mesleği yapabiliş yapamayacaklarına ilişkin öz değerlendirme fırsatı sağlama, mesleki tecrübe edinme, teorinin pratiğe dönüşmesini deneyimleme, öğretmen kimliği edinme, öğretmen-öğrenci ilişkisini deneyimleme ve öğrenciyi tanıma konularında faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Duygusal gelişim boyutunda öğretmen adayları THU

uygulamaları sırasında ve sonrasında işe yarar hissettiklerini, kendine güven, huzur, mutluluk ve gurur duyduklarını dile getirirken, sosyalleşme boyutunda ise gönüllülük kavramına pozitif algı geliştirdiklerini, sosyal yardımlaşmanın önemini kavradıklarını, yardımlaşma tecrübesi yaşadıklarını ve toplumsal sorunlara yönelik bilinçlendiklerini dile getirmişlerdir.

Her araştırmanın olduğu gibi bu araştırmanında sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışma Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinde Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünde THU dersini alan öğrencilerle sınırlıdır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlandığından genellenebilirliği sınırlıdır. Daha sonraki çalışmaların Türkiye'deki diğer eğitim fakültelerinde ve bölümlerinde eğitim almakta olan öğretmen adaylarını da içerecek bir şekilde yapılmasının konunun derinlemesine araştırılması açısından faydası olacaktır. Benzer bir şekilde, sadece öğretmen adaylarını değil, THU dersinin yürütülmesinde görev alan öğretim elemanları, fakülte ve kurum elemanları ve gönüllülük hizmeti alan bireyleri de kapsayacak çalışmaların yapılması THU dersinin farklı boyutlarının ortaya çıkarılması konusunda yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Antonio, A. L., Astin, H. S., & Cress, C. H. (2000). Community service in higher education: A look at nation's faculty. *Review of Higher Education*, 23(4), 373-397.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Bender, G., & Jordaan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about community service-learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27, 631-654.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Clary, E. G., & Synder, M. (1999). The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 156-159.
- Çetin, T., & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851-875.
- Elma, C., Kesten, A., Kıroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N., & Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.
- Eyler, J. S. (2000). What do we most need to know about the impact of service learning on student learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, 11-17.
- Giles, D. E., & Eyler, J. S. (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 327-339.
- Grol, A., & Özeran, M. G. (2010). Topluma hizmet uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, 539-544. Sempozyumda sunulan bir çalışma.

- Hatcher, J. A., & Erasmus, M. A. (2008). Service-learning in the United States and South Africa: A comparative analysis informed by John Dewey and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 49-61.
- Horzum, M. B., & Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Keleş, P. U., & Aydın, S. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *EÜFBED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 169-184.
- Küçüköğlü, A., & Çoşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma Hizmet Uygulamaları. *Milli Eğitim*, 194, 92-107.
- Mirzeoğlu, D., Özcan, G., Aktağ, Ş., & Çoknaz, H. (2011). Üniversite-toplum bütünleşmesi: Topluma hizmet uygulamaları dersi: Projeler, kazanımlar ve sorunlar (Bolu örneği). *Van/YÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 37-45.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., & Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 18-26.
- Myers-Lipton, S. J. (1996). Effect of service-learning on college students' attitudes toward international understanding. *College Student Development*, 37, 659-667.
- Özdemir, S. M., & Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.
- Prichard, F., & Whitehead, G. (2004). *Serve and learn: Implementing and evaluating service-learning in middle and high schools*. Matwahh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sandy, M., & Holland, B. A. (2006). Different worlds and common ground: Community partner perspectives on campus-community partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 30-43.
- Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2(2), 53-71.
- Sönmez, Ö. F., Çetin, T., & Aksoy, B. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tilki, F. (2011). Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersini algılama düzeyleri: Sakarya ili örneği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Uğurlu, Z., & Kırıl, E. (2011). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş sürecine kazanımlarına ilişkin görüşleri. *2ND International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (720-734). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Waterman, A. S. (1997). *Service-Learning: Applications from the research*. Matwahh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108.

H.S. TÜLÜCE / *İngilizce Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri*

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

YÖK (2011). Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesince önerilen 17.02.2011 tarihli YÖK toplantısında uygun görülen ve tüm Eğitim Fakültelerine gönderilen THU yönergesi.

İletişim/Correspondence

Hande Serdar Tülüce
İstanbul Bilgi Üniversitesi
hande.tuluce@bilgi.edu.tr

Dictation Activities in Reading and Writing Instruction

Mehmet GÜLTEKİN
Anadolu University

Emel GÜVEY AKTAY
Anadolu University

Abstract

In the study, it is aimed to determine the views of primary school teachers on dictation activities which are used for reading and writing instruction. The participants of the study, which has adopted qualitative research approach, include the teachers who taught the first grade students at the primary schools in the city center of Eskişehir in 2011-2012 school year. The qualitative data which were collected through open-ended questions have been analyzed by using descriptive analysis technique. In line with the obtained findings, it is determined that the teachers define dictation differently and concluded that it is an educatory activity which brings pupils in various skills such as correct learning of alphabet sounds, letters and words; and notebook use. Moreover, some suggestions on the activities and difficulties which teachers do and experience during dictation are made.

Keywords: *Dictation, reading and writing instruction, primary school teachers*

SUMMARY

Dictation is an important activity which enables individuals to gain language skills which will be required throughout life. Dictation, which is defined as transferring the articulated into writing, supports the development of writing and listening skills.

Purpose

The main purpose of the study is to determine the views of school teachers on dictation activities in reading and writing instruction. Following questions are answered based on this general purpose:

- What is dictation according to school teachers?
- Why do school teachers benefit from dictation activities in reading and writing instruction?
- What are the dictation activities teachers conduct in reading and writing instruction?
- What kinds of difficulties do school teachers encounter during dictation activities in reading and writing instruction?

METHOD

This study has been designed based on qualitative research approach. Within the framework of this design, views of school teachers on dictation activities in reading and writing instruction have been received through open ended questions. The study was performed with the classroom teachers who taught the first grade students in the spring term of 2011-2012 school year. The participants were determined based on criterion sampling method. The classroom teachers who served at the predetermined primary schools; had at least ten years professional experience and were teaching the first grades at the time of research participated in the study. The qualitative data which were obtained through open ended questions were analyzed based on descriptive analysis technique. Views of 75 classroom teachers were included in the scope of analysis. Validity and reliability of the research data were performed on the qualitative research basis.

FINDINGS

Based on the findings obtained from the research; classroom teachers, predominantly, regard dictation as an important and necessary activity and define it as a useful activity. Examining the purposes of dictation use, classroom teachers state that they mostly use dictation to reinforce sounds, letters and syllables. The classroom teachers emphasize the writing and writing by obeying spelling rules in terms of the skills in which dictation brings. Among the activities which classroom teachers do most frequently are demonstrating notebook use and how to write letters as well as composing letters, words and sentences. In addition, they suggest that short texts which are included in dictation activities be given together with games. The most frequently experienced problems by the classroom teachers include incorrect and incomplete spelling of letters and syllables. Regarding dictation activities, classroom teachers advise that the words and sentences which are suitable for students' level be composed and dictation activities be conducted systematically.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Based on the results obtained from the research; it is revealed that dictation activities in reading and writing instruction are defined important and useful. In addition to these definition, it is stated that they are the activities which indicate to what extent literacy is taught and help to determine the errors in literacy and check to what extent sounds are learnt. Reviewing the studies in the literature, it is observed that teachers utilize dictation as an evaluation method (Coşkun, Taşkaya & Bal, 2013; Baydık, Ergül & Bahap Kudret, 2012; Demirel & Şahinel, 2006). Within this context, it can be suggested that the teachers' statements concerning dictation activities show consistency with the literature.

Making students notice their pronunciation mistakes and write obeying spelling and punctuation rules are among the purposes of classroom teachers to use dictation. Similar purposes are included in the skills which dictation enables students to gain. This result obtained from the research tally with Yangın (2002) and Tekşan's (2010) dictation definition as an activity which brings students in the skill of writing according

to spelling and punctuation rules. Furthermore, this result also supports the result obtained from the study conducted by Şıklar Çelik (2004) that dictation is used to determine the spelling errors of the students through reading a text aloud. This can be explained by the fact that the teachers use dictation to enable students to gain skills in writing and language. In other words, it can be suggested that the teachers consider the supportive aspect of the dictation rather than teaching process while utilizing dictation activities.

It is revealed in the study that the classroom teachers benefit from dictation in order to reinforce reading and writing simultaneously. This result which shows parallelism with the result obtained in the study by Göçer (2009) that the teachers who teach Turkish as a foreign language use dictation in order to teach reading and writing in coordination, is supported by the result by Demir & Ersöz (2014) that dictation is a technique which is often used for teaching Turkish. In this context, it can be concluded that reading and writing are interrelated skills and dictation activities are preferred by the teachers in order to improve the said skills.

Teachers' using dictation in language teaching attends the study results on what are done within the scope of dictation. It is revealed in the study that the teachers attach more importance to notebook use, the direction in which letters are written, pencil holding and posture in preparation phase of writing. Furthermore, it is found out that they also include correcting errors, writing what is said or read, seeing and writing activities, writing without seeing activities, teaching spelling and punctuation rules, reading what is written, tutoring the students who have difficulty in writing. In a study performed by Tekşan (2010), among the activities which a teacher must do are teacher's control and enabling students to check themselves by writing correct text on the board. In this sense, it can be suggested that such activities as reading, rereading and writing without seeing which are done in writing activities must be conducted under the control of teacher in dictation activities and students improve their writing skills by the help of the feedback given in dictation activities.

It is included in the noteworthy points in dictation activities that the parents need to be informed. The importance of parental (family) support in reading and writing instruction is addressed in the study conducted by Rasinski, Bruneau and Ambrose (1990). According to this study, dictation activities which are done at home by parents reinforce the children's reading and writing skills. Given the importance of parents in literacy, notwithstanding, the teachers consider their indifference and ignorance as the obstacles which are encountered in practice. In this context, they suggest that they must be in league with parents. This can be explained by the fact that the teachers have awareness of importance of parental support and consensus.

In the study, teachers have reported that writing according to students' pronunciation is among the problems which are often experienced. This implies the problem of misspelling letters and words or writing them sketchily. Problems related to pronunciation revive teachers' and parents' pronunciation problems as well. In dictation, mispronunciation of the words or sentences to be dictated may lead the students to transfer the heard sounds into writing as they are heard or transfer them even incorrectly. In a study performed related to this issue (Baydık and Kudret, 2012), it shows similarity with the fact that in reading and writing instruction through Sound Based Sentence Method, students write the articulated words or sentences as they hear

them. Furthermore, in the study performed by Santos and Befi-Lopes (2013), it is revealed that dictation is utilized for correct articulation and spelling errors.

In the study, in line with a teacher's statement, it is revealed that existence of the students whose first languages are different is among the problems which are encountered. It can be argued that it is not likely for the students whose first languages are different to understand words, sentences and pronounce them correctly to write; in this sense, dictation activities become challenging for the students. With reference to the fact that parents of the students whose first languages are different also may have pronunciation problems, this requires the teachers to put more effort in reading and writing instruction efficiently and use various techniques.

In the study, incorrect and incomplete spelling of letters and syllables, incorrect spelling of letters and words, inattention to spelling and punctuation rules are included in the problems. These problems show parallelism with the study results by Yıldız and Ateş (2010). According to these results, it can be suggested that it is of vital importance that teachers check for the errors in dictation regularly and correct them immediately.

The classroom teachers have reported that they encounter some problems related to using Sound Based Sentence Method in dictation activities and suggested that the words and sentences which are suitable for students' level must be composed and dictation activities must be done regularly; visuals must be utilized; a dictation notebook must be used and errors must be corrected immediately writing the correct spelling on the board; pre-learned and new sounds must be mixed in dictation activities. In addition, they propose that dictation activities must be done along with games and students must be rewarded in order to improve their writing without seeing skills. They also have stated that the number of dictation activities must be increased by utilizing various sources in terms of course materials and a dictation booklet for the teachers must be available.

In addition to the proposals in consequence of the study which is limited to the written statements of the classroom teachers who taught the first graders at the schools in the central districts of Eskişehir in 2012-2013 school years and in line with them, it can be proposed that dictation activities must be utilized frequently particularly for the first grade students in order to bring them literacy skills and the related experiences must be shared among teachers. As a solution to the problems in dictation, in the scope of writing activities; it can be proposed that such tasks which reinforce students' writing skills such as short letters and diaries at home and school and which enable regular control of what they write must be assigned. By this way, it is predicted that students' written expression skills will improve, they will be able to use note taking and summarizing techniques and gain a writing style which is special to them.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmaları

Mehmet GÜLTEKİN
Anadolu Üniversitesi

Emel GÜVEY AKTAY
Anadolu Üniversitesi

Özet

Yapılan araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları, 2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Eskişehir merkezindeki ilköğretim okullarının birinci sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Açık uçlu sorular yoluyla toplanan nitel veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin dikteye ilişkin farklı tanımlamalar yaptıkları belirlenmiş ve diktenin ses, harf ve sözcüklerin hatasız öğrenilmesi, defter kullanmayı öğrenme gibi beceriler kazandıran yararlı bir etkinlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, dikte çalışmalarında yaptıkları etkinliklere ve yaşadıkları sorunlara ilişkin öneriler getirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dikte, yazma, ilk okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmeni

Bireyler gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, karşılaştığı sorunları çözebilmek ve bilgi edinmek için toplumun diğer üyeleriyle sürekli etkileşimde bulunmak zorundadır (Yaşar, 2008). Bireyler arası etkileşimi sağlayan dil, sürekli bir biçimde değişerek gelişen bir iletişim aracıdır (Kavcar, 1998). Bireylerin toplumsal bir araç olan dili etkili bir biçimde kullanmaları, ailede aldıkları eğitimin yanı sıra okulda aldıkları eğitimin niteliğine de bağlıdır. Bireylerin dil becerilerini kazanmalarında aileden sonra en önemli eğitim basamağı ise ilköğretimdir.

Örgün eğitimin ilk ve önemli bir basamağını oluşturan ilköğretim, bireylerin sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi ve daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması bakımından önemli bir işleve sahiptir (Gültekin, 2007). İlköğretim kavramına ilişkin olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 11 Nisan 2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 7. Maddesi'nde ilköğretim kurumları 'ilkokul' ve 'ortaokul' olarak adlandırılmıştır. Buna göre ilk okuma yazma öğretiminin yapıldığı ilkokul birinci sınıfta, bireylerin öğrenme yaşantılarının niteliğini belirleyen dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu öğretim sürecinde ağırlıklı olarak bireylere yaşamboyu gerekli olan okuma ve yazma becerileri verilmektedir.

Okuma ve yazma, bireylerin çoğunlukla formal eğitim yoluyla öğrendiği ve bir rehber gereksinim duydukları dil becerileridir (Coşkun, 2009; Temur, 2006). Çağdaş toplumlarda okuma yazma becerisine sahip olma yoluyla; temel öğrenme gereksinimlerini karşılayabilme, öğrenmeyi sürdürebilme, çağdaş toplum düzenine uyum gösterebilme, içinde yaşanan toplumun işlevsel bir üyesi olabilme ve yaşam koşullarını düzenleyebilme olanağı sağlanmaktadır (Belet, 2008).

Dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak, çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma temel becerisini kazandırma amacını taşıyan ilk okuma yazma öğretimi (Çelenk, 2006), Türkiye'de 2004 yılından bu yana uygulanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde ve "İlk Okuma Yazma Öğretimi" başlığı altında yerini almıştır. İlk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaktadır. Seslerden heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden cümlelerin oluşturulduğu Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde okuma ve yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır (İlköğretim Türkçe Öğretim Programı, 2006).

Yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin ve tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004). Yazmanın mekanikleşmesiyle çocukların kendilerine olan güvenleri artmakta, ödüllendirme ve başarı duygusu oluşmaktadır (McGuinness, 1999). Akyol (2010) yazmayı; "düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek" olarak tanımlamaktadır. Sever (2011), "duyduklarımızı, tasarladıklarımızı, düşündüklerimizi ve görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmak" olarak yazmayı açıklamaktadır. Güneş (2007) yazmayı, "yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi" olarak nitelerken; Demirel ve Şahinel (2006) ise yazma becerisinin yazı yazmakla öğrenildiğini ve yazma eğitiminin temel ilkesinin "yazdırmak" olduğunu belirtmektedir.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda, yazma becerisine ilişkin çeşitli kazanımların yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımlar arasında yer alan "Dikte etme çalışmalarına katılır." ifadesi, ilköğretim birinci sınıf öğrencileri için önemli bir kazanımdır. Dikte, bir başkasına o anda söyleyerek yazdırmadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2013). Hengirmen (1990), dikteyi "konuşma yoluyla öğrenilen soyut sesleri, yazı yoluyla biçimlendirerek somut duruma getirme" olarak belirtirken; Öz (2011) dikteyi, üzerinde durulmuş sözcüklerin ne dereceye kadar doğru yazıldığını kontrol etmek için başvurulacak bir yol olarak nitelendirmiştir.

Dikte; titiz dinleme, heceleme, anafikri kaçırmadan dinleme, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dilbilgisiyle ilişkili alt becerileri içermektedir. Diktenin bu alt becerileri, ilerleyen süreçte akademik alanda ve diğer alanlarda not tutma konusunda oldukça önem taşımaktadır (Zhytska, 2013). Bu becerilerin yanı sıra dikte, günlük yaşamda ad, adres, alışveriş listesi ve yemek tarifi yazma gibi birçok durumda kullanılabilir (Doğan, 2007, s. 138). İlköğretim birinci sınıfta kazandırılması gereken yazma becerisinin gelişmesi için kullanılan dikte çalışmaları, doğru ve yaratıcı bir yazılı anlatım becerisinin temelini oluşturması nedeniyle önemlidir.

Öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe yazılı anlatıma ilişkin bilgilerini uygulayabilmekte, zihinlerini sürekli kullanabilmekte ve öğretme-öğrenme sürecine daha etkin bir biçimde katılabilmektedirler (Raimes, 1983, akt. Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013). Dikte çalışmaları ile birey, ana dilini etkin bir biçimde kullanmayı; bir başka deyişle sesleri birleştirerek oluşturduğu her sözcükten cümleler oluşturmayı ve bu yolla duygu ve düşüncelerini aktarmayı öğrenecektir. Bu becerinin ilk kez okul ortamında

kazandırılmasını sağlayan sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarını daha etkili bir biçimde uygulamaları gerekmektedir. Gerek ana dili öğretimi gerek yabancı dil öğretiminde önemli olan diktenin, birer uygulayıcısı olan sınıf öğretmenleri tarafından nasıl kullanılacağına belirlenmesi ve yaşanan sorunlar karşısında ne gibi çözümler getireceklerinin ortaya konması, öğrencilerin ilk okuma yazma ile devam eden dil öğrenme sürecinde, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Dikte çalışmalarının dil öğretme ve öğrenme sürecinde sıklıkla kullanılmasına karşın Türkiye'de, dikteye ilişkin ne gibi durumların ortaya çıktığını ve bu durumlara ilişkin ne tür araştırmaların yapılabileceğini ortaya koyan ve birer uygulayıcı olan sınıf öğretmenlerinin yaşantıları doğrultusunda özetleyen yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu gereksinimden yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin yazılı ifadeleri doğrultusunda ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarına ilişkin betimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın, ilk okuma yazma alanyazınına dikteye ilişkin varolan durumu ortaya koyması ve sınıf öğretmenlerine uygulama sürecinde yardımcı olması bakımından katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerine göre dikte nedir?
- Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarından niçin yararlanmaktadır?
- Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarına ilişkin neler yapmaktadır?
- Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarında ne tür olumsuzluklarla karşılaşmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Bu desen çerçevesinde, açık uçlu sorulardan oluşan bir form hazırlanmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı için dikte ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulacak sorular için 2 sınıf öğretmeniyle yüz yüze ve bire bir görüşülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda veri toplama aracındaki temel başlıklar belirlenmiş ve bir form oluşturulmuştur.

Oluşturulan formdaki açık uçlu sorular, görüşülen sınıf öğretmenleri dışındaki 2 sınıf öğretmenine daha yöneltmiştir. Taslak form, belirlenen sınıf öğretmenleri tarafından ve araştırmacıların yanında yazılı olarak yanıtlanmıştır. Araştırmacılar, soruların yanıtlanması sırasında her iki öğretmenle yüz yüze iletişim kurarak,

anlaşılmayan sorular üzerinde durmuş ve eklenmesi gereken diğer sorulara karar vermiştir. Böylelikle açık uçlu sorulardan oluşan forma son hali verilmiş ve gerçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma, 2011-2012 Öğretim Yılı'nın Bahar Dönemi'nde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı eğitim bölgelerinde yer alan ilkokullarda görevli ve birinci sınıfları okutan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönem içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim kurumları ilkokul ve ortaokul olarak düzenlenmemiştir. Bu bağlamda, araştırmada 'ilkokul' ifadesi kullanılsa da, araştırma kapsamına ilköğretim okulları olarak geçen okullar ve bu okulların birinci sınıf şubelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri dahil edilmiştir.

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre; Eskişehir'in Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki her eğitim bölgesinden, birinci sınıf kapsamında en az iki şubesi bulunan ilkokullar belirlenmiştir. Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993), nitel araştırmalarda transfer edilebilirliği (aktarılabirlik) artırma yollarından birisi olarak amaçlı örnekleme önermektedir. Bu yöntem doğrultusunda belirlenen ilçeler Eskişehir'in merkez ilçeleri olmakla birlikte, çok sayıda ilkokula sahip bölgeleridir. Okulların en az iki birinci sınıf şubesine sahip olmaları ölçütü ise dikte ve diğer ilk okuma yazma etkinliklerinde zümre çalışmaları yapabilecek yeterli sayıda sınıf öğretmenin görev yaptığı okullar olması öngörüsüne dayanmaktadır. Katılımcılar, bu okullarda görev yapan en az on yıllık mesleki deneyime sahip, araştırma sürecindeki öğretim yılında birinci sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri, 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya geçirilen ve Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin yer aldığı İlk Okuma Yazma Öğretimi Programı'nı tanımaları ve en az bir kez uygulamış olmaları bakımından önemlidir. Öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılmalarına dikkat edilmiştir. Nitel bir araştırma olduğu için yeterli veri sağladığı belirlenen 75 sınıf öğretmenin görüşü değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo1.
Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

| Mesleki Deneyim | Frekans (f) | Eğitim Durumu | Frekans (f) |
|------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| 10-15 yıl | 32 | Eğitim Enstitüsü | 2 |
| 16-20 yıl | 19 | Eğitim Yüksekokulu | 13 |
| 21-25 yıl | 13 | AÖF Önlisans | 3 |
| 26-30 yıl | 6 | AÖF Lisans Tamamlama | 5 |
| 30 yıl ve üzeri | 5 | Eğitim Fakültesi | 35 |
| | | Diğer | 16 |
| Toplam | 75 | Toplam | 74 |

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan form yoluyla toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde kişisel bilgiler; ikinci bölümünde ise dikte çalışmalarına ilişkin beş açık uçlu soru yer almaktadır. Kişisel bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ve eğitim durumları sorulmuştur. Bu bölüm, katılımcılara ilişkin bilgilerin sunulması ve katılımcıların belirlenmesindeki ölçütlerin ortaya konması amacıyla düzenlenmiştir. İkinci bölümde ise araştırmanın amaçlarına uygun açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın niteliğini artırabilecek stratejiler önermektedir. Bu stratejiler incelendiğinde, nicel araştırmalardaki iç geçerlik yerine inandırıcılık; dış geçerlik yerine aktarılabilirlik; iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Buna göre; yapılan araştırmanın inandırıcılığı kapsamında, üç uzman ve birinci sınıfta görev yapan dört sınıf öğretmenin görüşlerine başvurularak veri toplama aracı düzenlenmiştir. Açık uçlu sorularda ilk olarak, sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarına ilişkin genel görüşleri; ikinci soruda, sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarını ne amaçla yaptıkları ve kazandırdığı becerilere ilişkin görüşleri; üçüncü soruda, sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarında yaptıkları etkinlikler; dördüncü soruda, sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarında karşılaştığı sorunlar ve son olarak, sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarına ilişkin önerileri sorulmuştur. Hazırlanan formlar, ilkokullarda görev yapan, gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen ve birinci sınıfları okutan, en az on yıllık mesleki deneyime sahip 104 sınıf öğretmenine yüz yüze dağıtılmıştır. Öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılmalarına dikkat edilmiştir. Dağıtılan formlar belli bir süre sonra öğretmenlerden teslim alınmıştır. 104 sınıf öğretmeninden elde edilen yazılı ifadelerin incelenmesinden sonra, kimi sınıf öğretmenin veri toplama aracı olarak dağıtılan formları doldurmadıkları ya da oldukça eksik doldurdukları tespit edilmiştir. Bu nedenle, 75 sınıf öğretmenin görüşü analiz kapsamına alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Açık uçlu sorular yoluyla elde edilen nitel veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalar doğrultusunda yorumlanır ve özetlenir. Veriler, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabileceği gibi, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre de düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın inandırıcılığı ve teyit edilebilirliği kapsamında, çözümlenmeye dâhil edilen 75 sınıf öğretmenin görüşlerinden elde edilen veriler, araştırmacılar dışında bir uzmanın analiz etmesi sonucunda temalar haline getirilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen temalarda görüş ayrılığına düşülen bölümler belirlenmiş ve bu bölümler yeniden ele alınarak temalara son şekli verilmiştir. Ayrıca veriler ve elde edilen sonuçlarına ilişkin rapor aynı uzmanın incelemesine sunulmuştur.

Elde edilen temalar incelendiğinde, ilk olarak “Genel Düşünceler” teması altında diktenin ne olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu temadaki görüşler, Tanımı ve Yararları olarak iki farklı başlık altında toplanmaktadır. İkinci olarak “Kullanımı” teması belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, Kullanım Amaçları ve Kazandırdığı Beceriler başlıkları altında yer almaktadır. Üçüncü tema “Yapılan

Etkinlikler” olarak belirlenmiştir. Bu tema altında Yazmaya Hazırlık Çalışmaları, Yazma Çalışmaları ve Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar başlıkları yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarında ne tür durumlarla karşılaştıklarına ilişkin olarak dördüncü ve beşinci temalar belirlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri, “Yaşanan Sorunlar” ve “Öneriler” başlıkları altında toplanmıştır. “Yaşanan Sorunlar” teması, Çocuklara Yönelik Sorunlar, Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Sorunlar ve Uygulamadaki Diğer Sorunlar olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarında karşılaştıkları durumlara ek olarak “Öneriler” teması altında Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öneriler, Öğretmenlere İlişkin Öneriler ve Ders Materyallerine İlişkin Öneriler olmak üzere üç alt başlık yer almaktadır.

BULGULAR

İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda ortaya çıkan temalar ve alıntılarla sunulmuştur. Temalar Şekil 1’de gösterilmiştir:

| GENEL DÜŞÜNCELER | KULLANIMI | YAPILAN ETKİNLİKLER | YAŞANAN SORUNLAR | ÖNERİLER |
|--|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">•Tanımlanması•Yararları | <ul style="list-style-type: none">•Kullanım Amaçları•Kazandırdığı Beceriler | <ul style="list-style-type: none">•Yazmaya Hazırlık Çalışmaları•Yazma Çalışmaları•Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar | <ul style="list-style-type: none">•Çocuklara Yönelik Sorunlar•Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Sorunlar•Uygulamadaki Sorunlar | <ul style="list-style-type: none">•Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öneriler•Öğretmenlere İlişkin Öneriler•Ders Materyallerine İlişkin Öneriler |

Şekil 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Temalar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan formun birinci sorusu; “İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarına ilişkin genel olarak neler düşünüyorsunuz?” biçiminde yöneltilmiştir. Buna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri

GENEL DÜŞÜNCELER

Tanımlanması

Önemli ve gerekli bir çalışma

Yararlı bir çalışma

Okuma yazmanın ne derece kazanıldığını gösteren bir çalışma

Söylenenleri doğru yazma

Yazma becerisi kazandırma

Okumayı etkileyen bir çalışma

Zor ve yorucu bir çalışma

Anlama çalışmalarını için gerekli

Yazım kurallarına uygun yazma

Yazılı anlatımın temeli

Anlamli yazmanın ilk adımı

Duygularını ifade etmenin ilk aşaması

Güzel yazı yazma becerisi kazanma

Okuduğunu yazabilme yetisi kazanma

Yararları

Ses, harf ve hecelerin hatasız öğrenilmesi ve pekiştirilmesi

El ve göz koordinasyonunu geliştirme

Okuma yazmayı olumlu etkilemesi

Defter ve kalem kullanmayı öğrenme

Duygu ve düşüncelerini aktarma

Kendine güven duygusu kazandırma

Okuma yazmada eksiklikleri belirlemeyi sağlama

Kalıcı öğrenme

Seviye belirlemeye yardımcı olması

Cümle yapısını kavramayı sağlama

Okuma ve yazmayı aynı anda geliştirme

Düzenli olmayı sağlama

Sözcük dağarcığını geliştirme

Göz sıçramasını geliştirme

Zihni canlı tutması

Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı sağlama

Uygun vurgu ve tonlamalar yapmayı sağlama

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde yapılan dikte çalışmalarına ilişkin genel düşüncelerinin, "Tanımlanması" ve "Yararları" olmak üzere iki başlık altında bir araya geldiği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri çoğunlukla, dikteyi *önemli ve gerekli bir çalışma* olarak görürken, *yararlı bir çalışma* olarak da tanımlamışlardır. Buna ilişkin olarak, Ö2: "*İlk okuma yazmanın başarıya ulaşmasında dikte çalışmasının önemli bir yeri vardır.*" cümlesiyle dikte çalışmasının önemini belirtirken; Ö33: "*Dikte çalışmalarının faydalı olduğunu düşünüyorum.*" biçimindeki görüşüyle diktenin yararlı bir çalışma olduğunu

açıklamıştır. Ö38 ise: *"Dikte çalışmaları sayesinde çocuğun okuma ve yazmayı kavrayıp kavramadığını tam olarak değerlendirebilirsiniz."* biçimindeki açıklamasında diktenin, okuma yazmayı kavrama düzeyinin belirlenmesini sağlayan bir çalışma olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri dikteye ilişkin olarak ayrıca; *okuma yazmanın ne derece kazanıldığını gösteren bir çalışma, söylenenleri doğru yazma, yazma becerisi kazandırma, okumayı etkileyen, zor ve yorucu, anlama çalışmaları için gerekli, yazım kurallarına uygun yazma, yazılı anlatımın temeli, anlamlı yazmanın ilk adımı, duygularını ifade etmenin ilk aşaması, güzel yazı yazma becerisi kazanma ve okuduğunu yazabilme yetisi kazanma* şeklinde çok farklı tanımlamalar kullanmışlardır. Farklı tanımlamalara ilişkin olarak Ö8: *"Çocukların yazma becerisi kazanma. Harfleri doğru kullanma, yazım kurallarını öğrenme, güzel yazı becerisi kazanma. Söylenenleri doğru yazma."* biçimindeki görüşüyle dikte çalışmalarının tanımlarını sıraladığı görülmektedir. Benzer biçimde öğretmenlerden Ö19: *"Dikte çalışması, öğrencilere söyleneni doğru bir şekilde ve yazım kurallarına uyarak yazma becerisi kazandırmaktır."* görüşüyle tanımlama yapmıştır. Bu görüşler doğrultusunda, öğretmenlerin farklı cümlelerle ve çok sayıda özelliği ile dikteyi tanımladıklarını ve daha çok kendi öğretim deneyimleri içerisinde dikteye verdikleri önem ifadeleriyle dikte çalışmalarını betimledikleri söylenebilir.

Dikte çalışmalarının yararlarına ilişkin olarak sınıf öğretmenleri, diktenin ses, harf, hece ve kelimelerin hatasız öğrenilmesini ve pekiştirilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden Ö56: *"...verilen ses, hece ve sözcüklerin pekiştirilmesi ve kalıcı olmasını sağlıyor."* biçiminde diktenin yararlarını belirtirken; Ö3: *"Dikte çalışması sonucunda öğrenciler harfleri daha rahat ve hatasız olarak öğreniyorlar."* biçiminde görüş belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri ayrıca, dikte çalışmalarını *el ve göz koordinasyonunu geliştirmesi, okuma yazmayı olumlu etkilemesi, defter ve kalem tutmayı öğrenme, duygu ve düşüncelerini aktarma, kendine güven duygusu kazandırma, okuma yazmadaki eksiklikleri belirlemeyi sağlama, kalıcı öğrenme, seviye belirlemeye yardımcı olma, cümle yapısını kavramayı sağlama, okuma ve yazmayı aynı anda geliştirmesi, düzenli olmayı sağlaması, sözcük dağarcığını geliştirmesi, zihni canlı tutması, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma* ve son olarak *uygun vurgu ve tonlamalar yapmayı sağlaması* yönleriyle yararlı bulmaktadırlar. Öğretmenlerden Ö63: *"Dikte çalışması öğrencilerin kol ve parmak kaslarını geliştirmesi açısından yararlı bir çalışma."* biçimindeki görüşüyle diktenin el ve göz koordinasyonunu geliştirmesi bakımından yararını belirtirken, benzer biçimde Ö72: *"Dikte çalışması ile ... beyin ve el koordinasyonu uyumlu hale gelir. Öğrencinin özgüvenini geliştirir."* biçimindeki görüşüyle diktenin ayrıca kendine güven duygusu kazandırma bakımından da yararlı olduğunu açıklamıştır. Bu görüşlerin yanı sıra, Ö47: *"Defter ve kalem nasıldıkça kullanacaklarını öğreniyorlar."* görüşüyle diktenin defter ve kalem tutmayı öğrenmeyi sağladığını; öğretmenlerden Ö67 ise: *"Çocukların okuma yazmasını çabuklaştırıyor."* görüşüyle de diktenin okuma yazmayı olumlu etkilediği belirtmiştir. Diktenin yararlarına ilişkin görüşler incelendiğinde, diktenin genel olarak etkili bir okuma ve yazma için gereken koşulları sağlayan bir çalışma olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan formun ikinci sorusu; *"İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarını ne amaçla kullanıyorsunuz? Özellikle hangi becerileri geliştirdiğini düşünüyorsunuz?"* biçiminde yöneltilmiştir. Buna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmalarının Kullanımına İlişkin Görüşleri

| KULLANIMI |
|--|
| <i>Kullanım Amaçları</i> |
| Sesleri, harfleri, hece ve sözcükleri pekiştirmek |
| Yazma becerisini geliştirmek |
| Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazmak |
| Seslerin ne düzeyde öğrenildiğini kontrol etmek |
| Cümle oluşturmak |
| Okumayı pekiştirmek |
| Telaffuz hatalarını fark ettirmek |
| Duygu ve düşüncelerini ifade etmek |
| Akılda tutmayı ve dikkati artırmak |
| Anlamli okumayı sağlamak |
| Okuma ve yazmayı birlikte yürütmek |
| Not tutturmak |
| Bilgi vermek |
| Kompozisyon yazmayı geliştirmek |
| Özet yazdırmak |
| Problem kurdurmak |
| Kalem tutmayı ve düzenli defter kullanımını sağlamak |
| <i>Kazandırdığı Beceriler</i> |
| Yazma becerisi |
| Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazma becerisi |
| Okuma becerisi |
| Dinleme becerisi |
| Güzel yazı yazma becerisi |
| Anlama becerisi |
| Anlatım becerisi |
| Okuduğunu anlama becerisi |
| Doğru telaffuz becerisi |
| Hızlı düşünme becerisi |
| Grupla işbirliği yapabilme becerisi |

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları kapsamında ikinci soruya ilişkin görüşlerinin, "Kullanım Amaçları" ve "Kazandırdığı Beceriler" olmak üzere iki başlık altında bir araya geldiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarını kullanmalarındaki amaçlar incelendiğinde çoğunlukla, sesleri, harfleri ve heceleri pekiştirmek amacıyla dikteden yararlandıkları belirlenmiştir. Buna ilişkin olarak Ö70: "*İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarını öğrenilenlerin daha iyi pekiştirilmesi, ... dil öğretiminde temel becerilerin kazandırılmasında önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.*" biçiminde görüş belirtirken; Ö59: "*Dikte çalışmasını harfi kavratmada...kullanıyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşlerini yazma becerisini geliştirmek, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine

uygun yazmak ve seslerin ne düzeyde öğrenildiğini kontrol etmek biçimindeki diğer amaçlar izlemektedir. Diktenin kazandırdığı becerilere ilişkin olarak Ö40: "Büyük ve küçük harflerin kullanımı becerisini, noktalama işaretlerini doğru kullanma becerisini, imla kurallarına dikkat etmeyi..." şeklindeki görüşüyle, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin becerilere değinmiştir. Ö19 dikteyi: "Doğru, güzel ve akıcı yazabilme, tertipli düzenli olabilme becerisini geliştirdiğini düşünüyorum." görüşüyle, diktenin yazma becerisi üzerindeki etkilerini vurgulamıştır. Sınıf öğretmenleri dikte çalışmalarının ayrıca okuma, dinleme, güzel yazı yazma, anlama ve anlatım becerilerini geliştirdiğini; bunun yanı sıra okuduğunu anlama becerisi, doğru telaffuz, hızlı düşünme ve grupla işbirliği yapabilme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan formun üçüncü sorusu; "İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarında neler yapıyorsunuz?" biçiminde yöneltilmiştir. Buna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmalarında Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| YAPILAN ETKİNLİKLER |
|--|
| Yazmaya Hazırlık Çalışmaları |
| Defter kullanımının gösterilmesi |
| Harflerin yazılış biçimlerinin gösterilmesi |
| Kalem tutmanın gösterilmesi |
| Yazarken oturuş biçiminin gösterilmesi |
| Yazma Çalışmaları |
| Hece, sözcük ve cümle oluşturma çalışmalarının yapılması |
| Yapılan hataların düzeltilmesi |
| Söylenenlerin ya da okunanların yazdırılması |
| Yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin verilmesi |
| Bakmadan yazma çalışmalarının yapılması |
| Yazılanların okutulması |
| Yazmakta zorlanan öğrencilerle ayrıca ilgilenilmesi |
| Bakarak yazma çalışmalarının yapılması |
| Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar |
| Kısa cümle, tekerleme, şiir, şarkı, oyun vb. etkinliklerle dikte çalışması yapılması |
| Çocuğun seviyesine uygun ve yaşantısından örneklerle dikte çalışmaları yapılması |
| Hatasız yazan öğrencilerin ödüllendirilmesi |
| Dikte defteri kullanılması |
| Velilerin bilgilendirilmesi |
| Görsellerle dikte çalışması yapılması |
| Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerin yazılması |

Sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarında yaptığı etkinlikler, "Yazmaya Hazırlık Çalışmaları", "Yazma Çalışmaları" ve yapılan etkinliklerde "Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar" olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin

dikte yaptırırken, yazmaya hazırlık çalışmalarında defter kullanımının ve harflerin yazılış biçimlerinin gösterilmesine dikkat ettikleri görülmektedir. Buna ilişkin olarak Ö1: "Kalemi nasıl tutmaları gerektiğini, yazarken nasıl oturacaklarını anlatıyorum." biçiminde görüş belirtmiştir. Ö45 ise: "Önce öğrencilere defter ve kalem kullanımıyla ilgili çalışmalar yapıyorum. Daha sonra harflerin yazılış yönleriyle, karakteriyle ilgili çizgi çalışmaları ve harflerin yazılışlarıyla ilgili dikte çalışmaları yapıyorum. Dikte çalışmalarında daha çok öncelikle harflerin yazılış yönleri üzerinde duruyorum." biçimindeki görüşüyle, sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarında öncelikli olarak yaptıkları etkinlikleri, yazmaya hazırlık çalışması olarak ele aldıkları görülmektedir. Yazma çalışmalarına ilişkin başlık incelendiğinde, öğretmenlerden Ö3: "Öğrenilen harflerin büyük ve küçük yazımlarına heceye kadar devam ediliyor; heceler öğrenilince harfler ve heceler tekrar ediliyor; cümleler oluşturulunca harf-hece-kelime ve cümleler tekrar ettiriliyor." şeklinde görüşünü belirtmiş ve dikte sırasında yazma çalışmalarında en çok yapılan etkinliği açıklamıştır. Diktede yazma çalışmaları sırasında sık yapılan diğer bir etkinlik olan hataların düzeltilmesine ilişkin olarak Ö20: "...çocukların eksik harf, kelime yanlışlıkları görülerek düzeltilme çalışması yapılıyor." şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö74: "Dikte çalışmalarında belirlenen bir metni okuyarak yazdırdığım gibi tahtada söylenen kelimeyi yazma şeklinde ya da üç öğrenci tahtaya çıkararak, oyun şeklinde yarıştıranak söylenen kelime ya da cümlenin yazdırılması yapılıyor." görüşüyle, dikte çalışmalarında yapılan söyleme-yazma etkinliğini açıklamıştır. Diktede yazma çalışmaları sırasında öğretmenler ayrıca, yazım ve noktalama işaretlerini verdiklerini, bakmadan yazma çalışmaları yaptıklarını, yazılanların okutulduğunu, yazmakta zorlanan çocuklarla ayrıca ilgilendiklerini ve bakarak yazma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler dikte çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalara yönelik de görüşlerini yazmışlardır. Buna ilişkin olarak Ö12: "Dikte çalışmalarında 20-25 cümlecik kısa öykü veya cümleler kullanıyorum." şeklindeki görüşüyle diktede kısa ifadeleri kullandığını belirtmiştir. Ö65 ise: "Öğrencilerin adlarının geçtiği, yaşamlarından örneklerin olduğu metinler hazırlıyorum." ifadesiyle, dikte çalışmalarında çocukların yaşantısının temel alındığı belirtmiştir. Öğretmenler dikte çalışmalarında, hatasız yazan öğrencilerin ödüllendirilmesi, dikte defteri kullanılması, velilerin bilgilendirilmesi, görsellerle dikte çalışması yapılması ve bir konu hakkında duygu ve düşüncelerin yazılması şeklinde görüşler sunarak, dikkat edilmesi gereken farklı noktalara da değinmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin dikte çalışmalarını; ön hazırlık gerektiren, dikkat edilmesi gereken noktaları olan bir yazma etkinliği olarak ele aldıkları söylenebilir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan formun dördüncü sorusu; "İlkokuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarında ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?" biçiminde yöneltilmiştir. Buna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmalarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

| YAŞANAN SORUNLAR |
|---|
| <i>Çocuklara Yönelik Sorunlar</i> |
| Harf ve hecelerin eksik yazılması |
| Çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar |
| Harf ve sözcüklerin yanlış yazılması |
| Çocukların yazma çalışmalarında zorlanması |
| Yazma kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmemesi |
| Çocukların kendi telaffuzlarına göre yazmaları |
| Defterin yanlış kullanılması |
| Kendine güveni olmayan çocukların hata yapmaktan korkması |
| Yazmakta zorlanan çocukların üzülmesi, ağlaması |
| Yazmak istemeyen öğrencilerin geride kalması |
| Sık sık silgi kullanılması |
| Yanlış oturma biçimi benimsemeleri |
| <i>Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Sorunlar</i> |
| El yazısında noktalı harflerin yazımında hızın yavaşlaması |
| Cümlelerin anlaşılmasında güçlük yaşanması |
| Yayınlarda dik temel harflerin kullanılması |
| <i>Uygulamadaki Diğer Sorunlar</i> |
| Yazıların düzgün olmaması |
| Diktenin zaman alıcı bir çalışma olması |
| Velilerin ilgisizliği/bilgisizliği |
| Öğretmenlerin birbirleri arasındaki rekabet |
| Farklı dilden öğrencilerin olması |
| Harflerin önceden öğrenilmesi |

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar "Çocuklara Yönelik Sorunlar", "Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Sorunlar" ve "Uygulamadaki Diğer Sorunlar" olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Buna göre "Çocuklara Yönelik Sorunlar" başlığı altında çoğunlukla harf ve hecelerin eksik yazılması konusunda sorun yaşandığı belirtilmiştir. Soruna ilişkin olarak Ö55: "...kelimeler içerisinde harfleri unutmak..." biçiminde görüş belirtirken; Ö30: "...çocuk kavramadığı harfi eksik yazıyor." biçiminde yaşanan sorunu ifade etmiştir. Uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nden kaynaklı sorunlara bakıldığında; el yazısında noktalı harflerin yazımında hızın yavaşlaması, cümlelerin anlaşılmasında güçlük yaşanması ve yayınlarda dik temel harflerin kullanılması dikte çalışmalarında yaşanan sorunlar olarak belirtilmiştir. Ö18: "Okuma yazma öğretiminde el yazısının dikte çalışmalarını zorlaştırdığı düşüncesindeyim. Seslerde bulunan noktaların (i, ö, ü, ş, ç) yazım hızını ve süresini olumsuz yönde etkilediğinden, diktede düz yazının da hızlı ve işlek olacağını düşünüyorum." biçimindeki görüşüyle el yazısındaki bazı harflerin diktede sorun oluşturduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra Ö75: "Ses yöntemiyle okuma öğretimi yapıldığından cümle olarak verilenleri anlamakta güçlükler yaşanmakta ve bunu yazmakta zorlanmalar yaşanmaktadır." biçimindeki görüşüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi'nden kaynaklı sorunların dikte çalışmalarına yansımalarını belirtmiştir.

Uygulamadaki diğer sorunlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin en çok yazıların düzgün olmaması ve diktenin zaman alıcı bir çalışma olması konularında sorunlar

yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların yanı sıra velilerin ilgisizliği de dikte çalışmalarında sık rastlanan bir sorun olarak ifade edilmiştir. Uygulamadaki yazıların düzgün olmaması sorununa ilişkin olarak Ö22: "El yazısı olduğu için bazı öğrencilerin yazılarını okumakta güçlük çekiyorum." biçiminde görüşünü belirterek dikte çalışmalarında yazı bozukluğuna etki eden etmenin el yazısı olduğunu ifade ederken; bir başka öğretmen Ö36: "Kılavuz çizgili defterlerden çizgili deftere geçiş yapılırca yazılar bozulabiliyor." ifadesiyle çizgi üzerinde yazmanın dikte çalışmalarında yazı düzgünlüğünü sağladığını belirtmiştir. Ö58 ise: "Öğrencinin yazıyı yetiştirmesi için hızlı yazması sonucu yazı bozukluğu" biçimindeki ifadesiyle hızlı yazmaya çalışmanın, dikte çalışmalarında yazı bozukluklarına neden olduğunu belirtmiştir. Diktenin zaman alıcı bir çalışma olmasına yönelik olarak Ö61: "En büyük sorun, zaman sorunu. Dikte çalışması çok zaman alan bir çalışmadır. Çünkü tek tek öğrencilerin defterlerine bakmak gerekiyor." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenler velilerle ilgili sorunlara da değinmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö50: "...ailelerin bilgisiz olmaları etkili oluyor. Çünkü "k" sesini "ke" diye söyleyip çocuklara yanlış öğretiyorlar." ifadesiyle velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini vurgularken; Ö51: "Her gün eve verilen fotokopi ödevleri yazdırılmıyor. 1. sınıfta öğretmen ve veli dayanışması zayıf olan öğrencilerde okuma ve yazma da geriliyor." görüşüyle velilerin ilgisizliğini vurgulayarak öğretmen-veli işbirliğinin önemini belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca, öğretmenler arasındaki rekabetin yaşanmasının, farklı dilden öğrencilerin olmasının ve çocukların harfleri önceden öğrenmelerinin birer sorun olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, dikte çalışmalarında çocuktan kaynaklı sorunların yanı sıra uygulamadan ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenden kaynaklı sorunların da olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan formun beşinci ve son sorusu; "İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarına ilişkin ne gibi öneriler getirebilirsiniz?" biçiminde yöneltilmiştir. Buna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6.
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmalarına İlişkin Önerileri

| ÖNERİLER |
|---|
| <i>Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öneriler</i> |
| Çocuğun seviyesine uygun sözcükler/cümleler oluşturulmalı |
| Sistematik olarak yapılmalı |
| Her sesin öğrenilme durumu kontrol edilerek hatalar düzeltilmeli |
| Başlı başına bir ders olarak yapılmalı |
| Önce ve yeni öğrenilen sesler karıştırılarak dikte çalışması yapılmalı |
| Dikte defteri kullanılmalı |
| Eğik el yazısı kullanılmamalı |
| Yaratıcı drama çalışmaları uygulanmalı |
| Görsellerden yararlanılmalı |
| Sesler vurgulu söylenerek telaffuza dikkat edilmeli |

ÖNERİLER

Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öneriler

Yazılan çalışma okutulmalı

Tahtaya doğrusu yazılmalı

Bir kez tekrar ederek yazdırılmalı

Tekrar tekrar yazdırılmalı

Kurallar ayrıntılı olarak örneklerle verilmeli

Sınıfı gruplandırarak dikte çalışması yapılmalı

Hatırlatıcı sorular sorulmalı

Hece çalışmalarına ağırlık verilmeli

Anlama ve anlatım çalışmalarına yer verilmeli

Matematiksel kavramların öğretiminde kullanılmalı

Teknolojiden yararlanılmalı

Cümle yöntemine dönülmeli

Öğretmenlere İlişkin Öneriler

Velilerle işbirliği içerisinde çalışılmalı

Oyunlara dayalı etkinlikler düzenlenmeli

Çocuklar ödüllendirilmeli

Güzel yazı yazma becerisi önemsenmeli

Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı

Yazım kurallarına önem verilmeli

Bakmadan yazabilme becerisine ağırlık verilmeli

Ders Materyallerine İlişkin Öneriler

Farklı kaynak kitaplar ve materyaller kullanılmalı

Ders kitaplarındaki etkinlik sayısı artırılmalı

Öğretmenlere yönelik bir dikte kitapçığı oluşturulmalı

Sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarına ilişkin getirdikleri öneriler "Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öneriler", "Öğretmenlere İlişkin Öneriler" ve "Ders Materyallerine İlişkin Öneriler" olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde dikte çalışmaları yaparken çocukların seviyesine uygun sözcüklerin ya da cümlelerin oluşturulması gerektiğini öneren sınıf öğretmenlerinden Ö2: "*Cümlelerin kısa ve seviyeye uygun olması gerekir.*" biçiminde görüş belirtmiştir. Benzer biçimde Ö11: "*...Öğrencinin seviyesine uygun olmalı.*" ifadesiyle dikte çalışmalarında çocuğun seviyesine uygunluğu vurgulamıştır. Dikte çalışmalarının sistematik olarak yapılmasını öneren sınıf öğretmenlerinden Ö36: "*Her çalışmada olduğu gibi dikte çalışmalarının da sürekli yapılması gerektiğini düşünüyorum.*" biçiminde görüş belirtmiştir. Ö17: "*Dikte çalışmaları kısa süreli (10-15 dk.) ve her gün olmalıdır.*" diyerek kısa süreli ancak sürekli dikte çalışmasına yer verilmesi gerektiğini

önerirken; Ö11: *"Dikte çalışmalarının düzenli olarak yapılması gerekiyor."* diyerek görüşünü belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden Ö5: *"Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir."* diyerek her sesin öğrenilme durumunun kontrol edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö8: *"Yapılan dikte çalışması mutlaka kontrol edilmeli."* biçimindeki görüşüyle de yapılan hataların belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ö68 dönüt ve düzetmelerle ilgili olarak: *"Her harfe yönelik dikte çalışması mutlaka yapılmalıdır. Yapılan çalışmalardaki yanlışlar öğrenciye ve veliye dönüt olarak verilmelidir."* görüşüyle her sesin öğrenilmesinin ve kontrolünün önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, dikte çalışmalarında yapılması gereken teknikleri belirterek ve bu tekniklerin uygulanmasına ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak farklı öneriler getirmişlerdir.

Öğretmenlere yönelik önerilere bakıldığında; öğretmenlerin çoğunlukla velilerle işbirliği içerisinde çalışılması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bu öneriye ilişkin olarak Ö48: *"Geri planda kalan öğrencilerin velilerine tavsiyeler, değerlendirme defterlerine yazılır."* görüşüyle, süreçteki gelişmelerle ilgili olarak velinin bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö59 da benzer biçimde: *"Tarih atılıp her gün sonuç kontrol edilmeli ve veliye eksiklikler bildirilmeli."* görüşüyle veli ile işbirliğinin önemine değinmiştir. Ö68: *"Her gün kısa bir dikte çalışması evde aile tarafından yaptırılmalıdır."* görüşüyle ailenin dikte çalışmalarındaki desteğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bir bölümü ise dikte çalışmalarının oyunlaştırarak yapılmasının daha verimli olacağı görüşünü taşımaktadırlar. Ö10: *"Dikte çalışmaları...öğrenciye eğlenceli bir oyun gibi yaptırılmalı."* Ö36 ise: *"...çocuğu yazı yazmaktan soğutmamak gerektiğinin altını çiziyor ve oyunlaştırılarak yapılmasının önemli olduğunu vurgulamak istiyorum."* biçiminde görüş belirterek, diktenin eğlenceli hale dönüştürülmesinin, çocuğun bu etkinliği gerçekleştirirken sıkılmasını önleyeceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra dikte çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmenler, çocukların ödüllendirilmesi, güzel yazı yazma becerisinin önemsenmesi, bireysel farklılıkların göz önüne alınması, yazım kurallarına önem verilmesi ve bakmadan yazma becerisine ağırlık verilmesi gerektiğini belirten öneriler getirmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ayrıca dikte çalışmaları için ders materyallerine yönelik öneriler sunmuşlardır. Ö24: *"Kaynak kitaplardan karışık dikte çalışmaları yaptırılabilir."* görüşüyle çeşitli sözcük ya da cümlelerle dikte çalışması yapılabileceğini öneri olarak belirtmiştir. Ö45: *"İlk okuma yazma sürecinde ve öğretimde dikte çalışmalarında, farklı kaynaklardan, görsellerden vb. birçok değişik materyallerden yararlanmalıyız."* görüşüyle farklı materyallerin kullanımına değinmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler ders materyallerine ilişkin olarak, ders kitaplarındaki etkinlik sayısının artırılmasını ve öğretmenlere yönelik bir dikte kitapçığı hazırlanması gerektiğini vurgulayan öneriler getirmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarının yararlı ve önemli bir etkinlik olarak tanımlandığı ortaya çıkmıştır. Bu tanımların yanı sıra diktenin, okuma ve yazmanın ne derece kazandırıldığını gösteren bir çalışma olduğu, okuma ve yazmadaki eksiklikleri belirlemeye yardımcı olduğu ve seslerin ne düzeyde öğrenildiğini kontrol etmeyi sağladığı belirtilmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin dikteden bir değerlendirme yöntemi olarak yararlandıkları görülmektedir (Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Demirel ve Şahinel, 2006). Bu bağlamda, öğretmenlerin dikte çalışmalarına ilişkin ifadelerinin alanyazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin dikteyi kullanma amaçları arasında, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazma ve telaffuz hatalarını fark ettirme yer almaktadır. Benzer amaçlar, diktenin öğrencilere kazandırdığı beceriler arasında da yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Yangın'ın (2002) ve Tekşan'ın (2010) dikteyi, yazım kurallarına uygun olarak yazma becerisi kazandıran bir etkinlik olarak tanımlamasıyla örtüşmektedir. Şıklar Çelik'in (2004) yapmış olduğu araştırmada ise diktenin, okunan bir metin aracılığıyla öğrencilerin yazım hatalarının belirlenmesi amacıyla kullanıldığı sonucunu desteklemektedir. Bu durum, öğretmenlerin dikteyi öğrencilerin yazı ve dil alanında beceriler edinmelerini sağlamak için kullanmalarıyla açıklanabilir. Başka bir deyişle, öğretmenler dikte çalışmalarından yararlanırken öğretim sürecinden çok, öğrencinin öğrenimine yardımcı olması yönünü ele aldıkları söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazmayı aynı anda pekiştirmek amacıyla dikteden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Göçer'in (2009) araştırmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin okuma ve yazmayı eşgüdüm içerisinde öğretmek için dikteden yararlandıkları sonucuyla paralellik gösteren bu durum, Demir ve Ersöz'ün (2014) araştırmasında diktenin Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan bir teknik olduğu sonucuyla da desteklenmektedir. Bu bağlamda okuma ve yazmanın birbiriyle ilişkili beceriler olduğu ve dikte çalışmalarının bu becerileri geliştirmede öğretmenler tarafından tercih edildiği biçiminde bir açıklama getirilebilir.

Öğretmenlerin dikteyi dil öğretiminde kullanmaları, dikte etkinlikleri kapsamında neler yapıldığına yönelik araştırma sonuçlarını da beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yazmaya hazırlık aşamasında daha çok defter kullanımı, harflerin yazılış yönü, kalem tutma ve oturuş biçimi konularına önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yazma çalışmaları olarak; yapılan hataların düzeltilmesi, söylenenlerin ya da okunanların yazılması, bakarak yazma çalışmalarının yapılması ve bakmadan yazma çalışmalarının yapılması, yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin verilmesi, yazılanların okutulması ve yazmakta zorluk çeken öğrencilerle ayrıca ilgilenilmesi gibi etkinliklere yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Tekşan'ın (2010) araştırmasında öğretmenin yapması gerekenler arasında; öğrencilerin yazılarını mutlaka kontrol etmesi ya da doğru metni tahtaya yazarak öğrencilerin kontrol etmesine olanak sağlaması yer almaktadır. Bu bağlamda, yazma çalışmalarında yapılan okuma, tekrar okuma, bakmadan yazma vb. etkinliklerin dikte çalışmalarında öğretmenlerin kontrolünde ilerlemesi gerektiği ve öğrencilerin dikte çalışmalarında verilen dönütlerle yazma becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırmada dikte çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalar arasında, velilerin bilgilendirilmesi gerektiği yer almaktadır. Okuma yazma öğretiminde veli

(aile) desteğinin önemi, Rasinski, Bruneau ve Ambrose'un (1990) yaptığı çalışmada belirtilmiştir. Bu çalışmaya göre, ailelerin evde yaptıkları dikte çalışmaları ile çocukların okuma yazma becerileri desteklenmektedir. Ailelerin okuma yazma sürecindeki önemine karşın, yapılan bu çalışmada öğretmenler, velilerin ilgisizliğini ve aynı zamanda bilgisizliğini, uygulama sürecinde yaşanan sorunlar arasında ele almışlardır. Bu kapsamda öğretmenler, velilerle işbirliği içinde hareket edilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimi sürecinde veli desteğinin önemine ilişkin bir farkındalığa ve aynı zamanda ortak bir görüşe sahip olmalarıyla açıklanabilir.

Öğretmenler yapılan çalışmada dikte çalışmalarında yaşanan sorunlar arasında, çocukların kendi telaffuzlarına göre yazmaları konusunu belirtmişlerdir. Bu durum, aynı zamanda harf ve sözcüklerin yanlış yazılması ya da eksik yazılması sorununu beraberinde getirmektedir. Telaffuzdaki sorunlar, aynı zamanda öğretmenin ya da ailelerin telaffuz sorunu da gündeme getirmektedir. Dikte sürecinde, dikte edilecek metinde söylenen sözcük ya da cümlelerin yanlış telaffuz edilmesi, çocuğun duyduğu sesleri aynen yazıya aktarması, hatta yanlış olarak aktarmasına yol açabilir. Bu konuyla ilgili olarak, yapılan çalışmada (Baydık ve Kudret, 2012) Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle okuma yazma öğretiminde öğrencilerin söylenenleri duydukları gibi yazmaları sorunu benzerlik göstermektedir. Ayrıca Santos ve Befi-Lopes (2013) yaptıkları çalışmada, doğru söyleyiş ve heceleme hataları konusunda dikteden yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada bir öğretmenin ifadesi doğrultusunda, farklı dilden öğrencilerin olmasının, uygulamada yaşanan diğer bir sorun olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı dile sahip öğrencilerin sözcük ve cümleleri anlayarak ve doğru telaffuz ederek yazmalarının pek mümkün olmadığı; bu bağlamda dikte çalışmalarının çocuk açısından zorlayıcı hale geldiği söylenebilir. Bu durum, farklı dile sahip çocukların ailelerinde de doğru telaffuz sorunları yaşanabileceği öngörüsünden hareketle, öğretmenlerin daha etkili okuma yazma öğretimi konusunda çabalamalarını ve farklı teknikler kullanmalarını gerektirmektedir.

Yapılan çalışmada yaşanan sorunlar arasında; harf ve hecelerinin eksik yazılması, harf ve sözcüklerin yanlış yazılması, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmemesi yer almaktadır. Yaşanan bu sorunlar, Yıldız ve Ateş'in (2010) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarında yapılan hataları düzenli olarak kontrol etmeleri ve anında düzeltmelerinin ne derece önemli olduğu söylenebilir.

Dikte çalışmalarında yaşanan sorunlara ilişkin olarak sınıf öğretmenleri, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanmasıyla ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirterek; dikte çalışmalarında çocuğun seviyesine uygun sözcük ve cümleler oluşturulmasını, düzenli olarak yapılmasını, görsellerden yararlanılmasını, dikte defteri kullanılarak doğrusunun anında düzeltilmesini ve tahtaya yazılmasını, önce ve yeni öğrenilen seslerin karıştırılarak dikte çalışması yapılması gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca, çocuklara oyunlar yoluyla dikte çalışmaları yaptırmayı ve çocukları ödüllendirerek onların bakmadan yazabilme becerilerini geliştirmeyi öneri olarak belirtmişlerdir. Ders materyalleri bakımından ise farklı kaynaklardan yararlanarak, ders kitaplarında dikteye yönelik etkinliklerin sayısının artırılmasını ve öğretmenlere yönelik bir dikte kitapçığının oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir.

2011-2012 öğretim yılında Eskişehir'in merkez ilçelerindeki ilkokulların birinci sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yazılı ifadeleriyle sınırlı olan araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda ve verilen önerilere ek olarak; özellikle 1. sınıf öğrencilerine okuma ve yazma becerisi kazandırmak amacıyla dikte çalışmalarından sıklıkla yararlanması ve buna ilişkin deneyimlerin öğretmenler arasında paylaşılması gerektiği söylenebilir. Dikte çalışmalarında yaşanan sorunları çözmeye yönelik olarak yazma çalışmaları kapsamında; ev ve okul ortamında kısa mektuplar ya da günlükler şeklinde çocukların yazma becerisini pekiştirici ve aynı zamanda yazdıklarının düzenli kontrolünü sağlayan görevlerin verilmesi önerilebilir. Bu yolla çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişeceği, not tutma ve özetleme tekniklerini kullanabilecekleri ve kendilerine özgü bir yazı yazma biçimi kazanacakları öngörülmektedir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say3/v11s3m16.pdf>
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1631/17474.pdf>
- Belet, Ş. D. (2008). İlk okuma ve yazma öğretim programı. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi*, 25-47, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 932.
- Coşkun, İ., Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 1-16.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, 49-91, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. ve Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. USA: Sage Publications.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1601/17272.pdf>

- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hengirmen, M. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (2006). İlk okuma yazma öğretimi. K. Kiroğlu (Ed.), *İlköğretim programları 1-5. sınıflar*, 7-165, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunlar. *Dil Dergisi*, 65. Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (11 Nisan 2012). Resmî Gazete, 28261.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2004). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- McGuinness, D. (1999). *Why our children can't read and what can do about it?: A scientific revolution in reading*. New York: Touchstone.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rasinski, T. V., Bruneau, B. & Ambrose, R. P. (1990). *Home literacy practices of parents whose children are enrolled in whole language kindergarten*. Paper presented at the Annual Meeting of the College Reading Association (34th, Nashville, TN, November 2-4, 1990). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327822.pdf>
- Santos, M.T.M. ve Befi-Lopes, D.M. (2013). Analysis of the spelling patterns of 4th grade students based on a word dictation task. *CoDAS*, 25(3), 256-261.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şıklar Çelik, A. (2004). *İspanyolca ve Türkçenin Ses Yapılarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekşan, K. (2010). Kültür aktarımında yazılı anlatımın rolü. *TÜBAR*, 27-Bahar, 595-619.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2013). *Büyük Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*, Mersin: Dersal Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (2008). Türkçe dersinin tanımı, kapsamı, önemi ve ilköğretim programlarındaki yeri. H. Pilancı (Ed.). *Türkçe Öğretimi*, 1-18. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 930.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 11-30.
- Zhytska, S. (2013). *Dictation as an integrated skills activity*. The Eighth International Theoretical and Practical Conference: Modern Trends and Innovations In Teaching Foreign Languages (Kyiv, March 1-2, 2013). http://interconf.fl.kpi.ua/sites/default/files/tezi_1-2.03.12_version_sl.pdf

İletişim/Correspondence

Mehmet Gültekin
Anadolu Üniversitesi
mgulteki@anadolu.edu.tr

Emel Güvey Aktay
Anadolu Üniversitesi
eguvey@anadolu.edu.tr

Investigating the Applicability of Risk-Based Inspection into Education According to Education Supervisors' Thoughts

Akif KÖSE

Educational Supervisor, Kahramanmaraş

İzzet DÖŞ

K.Maraş Sütçü İmam University Faculty of Education

Abstract

Inspection is the control of to what extent organizational objectives has been achieved. There are different types of inspection varying from aim to process and risk-based inspection is one of those which takes inspection to a higher point with all its parameters. Risk-based inspection sees the guidance, a modern type of control, which requires an inspection high-risk situation with existing applications, as a priority, works to ensure early detection and elimination of high risk situation.

The main motivation for this study is to search whether this type of control, which is applied more widely in the management system and hasn't been applied in educational system yet, is applicable in educational system or not. For this purpose, inspectors serving in Kahramanmaraş were asked three open-ended questions and a descriptive study was conducted with the aim of collecting data. Descriptive analysis method was used to analyze the data. At the end of the study it is concluded that some think a risk-based inspection can be applied in educational systems but risk-based inspection cannot be applied because of either itself or limiting reasons. There are some suggestions about implementation of risk-based inspection in educational organizations.

Keywords: *Supervision, School, Risk-Based Inspection*

SUMMARY

Different definitions have been made for supervision; understanding whether organizational objects are appropriate for predetermined principles and rules in accordance with adopted purposes (Aydın, 2000), the process of controlling human behaviors on behalf of the public and organizations (Taymaz, 2012), a control method of behaviors on behalf of the public interest (Bursalıoğlu, 2012). In short supervision is the process of control whether organizational objects are reached or not. In the other definition; supervision is said to include encouraging teacher development; choosing, reviewing and improving learning objectives, teaching materials and teaching methods and evaluating teaching (Harris, 1963. Translator: Oktay, 1999).

According to Uyar (2006), Risk-Based Supervision is a process focusing on business risks, direction and control of these risks. In the inspection risk-based approach, inspectors focus on the main risks of the company and systems that provide control and management of these risks (Uyar,2006). In risk-based supervision,

high-risk factors are determined to be inspected. Factors that pose a risk are listed according to the degrees of risk that constitute the greatest risk. The area that has the highest risk are controlled and guided and assistance is provided for people who are related to the issues accepted within the scope of the supervision in the field of risk. The most important aim of the current type of control is to identify risk factors which are dangerous to the future of the institution and prevent achievement of the objectives before they happen and provide preventive work.

The aim of the study is to investigate the feasibility of risk-based inspection at schools. A descriptive study was conducted to collect data and three open-ended questions were used in the data collection form. Ten provincial educational supervisors working in Kahramanmaraş participated in the study. Descriptive analysis method was used to analyze the data. While creating a form, general information about risk-based inspection was written at the top of the form and provincial education supervisors who would answer the questions were intended to have prior knowledge about the study. The following questions were asked in the data collection form: “1- Is Risk-based inspection applicable at Schools? 2- What are the benefits of this type of supervision to prevent harms of the risk if Risk-based inspection can be applied at Schools? 3- What are the reasons of being inapplicable if Risk-based inspection can not be applied at Schools?”

In the study;

1. Theme: “The Applicability of Risk-Based Inspection Schools ”
 2. Theme: “The outcomes of risk-based supervision practices in educational organizations”
 3. Theme: “and the reasons for being inapplicable in educational organizations”
- are three main theme

According to the findings of these themes, in first. theme; risk-based supervision is suitable for schools and in second theme; risk areas were identified, the necessary guidance for the field after the risk-weighted prevention material and human loss would eliminate the risk of making the inspection findings were referred to by the majority of provincial education supervisors. In third theme; risk-based supervision can't be applied due to outside problem and/or its own nature. According to the results of the study; It is concluded that similarity between current supervision and risk-based supervision is that “the supervision staff should be informed about these issues to avoid situations that is seen as an open field to be improved”.

According to the result of the implementation of this type of supervision, predicted risks will be blocked before emerging, which will support institutional development, professional development of staff and contribute education system to realize its objectives. It can be concluded it is possible to identify obstacles to the implementation of schools as caused by their own nature and outside effect and these obstacles will be possible to be identified as existing education policies, situations arising from the current system, the budget inadequacies, recruitment and training of supervisors, the absence of policy problems. These obstacles, arising from the nature, prevent application in educational organizations, might be identified as profits and losses in education, difficulty of measurement, differences between businesses and educational institutions, difficulty in measurement of profit and loss in education system, the limited application area, the cost of the application in some areas out of the financial issues in terms of cost and time. The number of institutions and staff has to be inspected, the

number of inspectors isn't enough which is not compatible with characteristics of the risk-based inspection. With this aspect it has been concluded that this supervision system is not suitable for application according to the current legislation.

The recommendations that are found at the end of this research; that pilot implementation might be done by creating legislation infrastructure for this type of supervision or it can be used as a further supervising tool for high risked schools.

Risk Tabanlı Denetimin Eğitim Alanında Uygulanabilirliğinin Maarif Müfettişlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Akif KÖSE

Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müd. Maarif Müf.Baş.

İzzet Döş

K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Denetim, örgütsel amaçlara ne derece ulaşıldığının kontrolüdür. Uygulamada farklı denetim türleri ile karşılaşılmaktadır. Bu farklı denetim türlerinden biri aynı zamanda çağdaş denetim türü olan risk tabanlı denetimdir. Risk tabanlı denetim, mevcut uygulamalar arasında risk oranı yüksek olan duruma ilişkin denetim yapılmasını öngören çağdaş bir denetim türü olarak rehberliği öncelik olarak görmekte, risk oluşturan durumun önceden tespiti ve ortadan kaldırılmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu çalışmanın amacı; daha çok işletmelerde kullanılan ve henüz eğitim örgütlerine tam olarak uygulanamamış olan risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerinde uygulanabilir olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışma nitel bir çalışma olup veriler görüşme yolu ile toplanmıştır. Bu amaçla Kahramanmaraş İlinde görev yapmakta olan on maarif müfettişinin görüşlerine başvurulmuştur. Veriler açık uçlu üç sorunun bulunduğu forma toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Risk tabanlı denetimin okullar için önemli olduğu, okulların risk faktörlerine açık ve risk pozisyonu yüksek olan örgütler oldukları için risk tabanlı denetiminin olması gerektiği, bu denetim türünün uygulanabilmesi için okullarda gerekli çalışmaların (risk haritasının oluşturulması, risk kimliğinin çıkarılması vb.) yapılarak risklerin önenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Riskli alanların önceden tespit edilmesi ve risk tespiti sonrası riskli alana ilişkin gerekli rehberlik ağırlıklı denetimin yapılarak riskin önlenmesinin olası madde, zaman ve emek kaybını ortadan kaldıracağı veya bu kayıpları minimuma indireceği bulgusu araştırma sonunda ortaya konulan diğer bir bulgudur. Risk tabanlı denetim türünün kendi özelliğinden ve/veya kendi dışından kaynaklanan sınırlayıcı sebeplerden dolayı eğitim örgütlerinde uygulanmadığı/uygulanamayacağı yönünde görüşlerin de olduğu araştırma sonunda ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Araştırma sonucunda risk tabanlı denetim türüne ilişkin mevzuat alt yapısının oluşturularak pilot uygulamasının yapılması, yapılacak pilot uygulamalar neticesine göre risk tabanlı denetim türünün mevcut denetim uygulamalarına ek bir denetim türü olarak uygulanabileceği, araştırmacıların bu denetim türüne ilişkin olarak okul idarecilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurarak bu denetim türünün uygulanabilirliğini araştırabilecekleri önerileri getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Denetim, Risk Tabanlı Denetim ve Okul

Eğitim, insanı merkeze alan ve topluma hizmet eden bir süreçtir. Bu bakımdan toplumların hayatında önemli bir yeri olan eğitim, bu işlevi gereği insanlık için vazgeçilmez bir değer taşımaktadır. Eğitimin kültürel birikimlerin oluşturulması ve sonraki nesillere aktarılması işlevi, eğitimi ve toplumu ayrılmaz bir bütün haline getirmektedir. Bu bakımdan eğitimi toplumdaki ve toplumun ihtiyaçlarından ayrı düşünmek olanaksızdır. Değişen, gelişen toplumlar ve kültür, eğitimi yakından ilgilendirmekte, bu değişim ve gelişim eğitimin değişimini ve gelişimini gerekli kılmaktadır.

Eğitim, kültürel birikimleri oluşturmak ve oluşturulan birikimleri sonraki nesillere aktarmak işlevi süreciyse bu sürecin sistemli bir şekilde işlemesi eğitimin sistemli olmasını gerekli kılmaktadır. Sistem, aralarında anlamlı ilişkiler olan öğeler bütünüdür.

Eğitim sisteminin de bir öğeler bütünü olduğu ve eğitim, öğretim, yönetim, üretim ve denetim alt sistemlerinden oluştuğu bilinmektedir. Her örgüt sistem özelliği göstermekte olup bir takım amaçları gerçekleştirmek için kurulur. Eğitim sistemlerinin örgüt yapılanması, ülkelerin eğitim sistemlerinden beklentilerini ve eğitimsel amaçlarını gerçekleştirecek şekilde oluşturulmaktadır. Eğitim sistemlerindeki örgütsel yapılanmalara bakıldığında denetimin bütün sistemlerin örgütlenmelerinde vazgeçilmez bir yerinin olduğu görülmektedir. Denetimin eğitim örgütleri için vazgeçilmez olması, denetim alt sisteminin örgütü yaşatma rolünden kaynaklanmaktadır. Denetim, eğitim sistemlerinin vazgeçilemez alt sistemi olması özelliği taşımasından ve devamlı rehberliğin merkezinde olmasından dolayı (Sexton, 1998), ülkemizin eğitim örgütlenmesinde merkez teşkilatı yapılanmasının en üstünde yer almakta aynı zamanda taşra teşkilatlanmasında da İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde de teşkilatlanarak eğitim ve öğretimin vazgeçilemez unsurları olarak işlevlerini icra etmektedirler.

Denetimin eğitim sistemindeki işlevi, belirlenen eğitsel ve öğretimsel amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını tespit etmek, eğitsel ve öğretimsel uygulamaların amaca ne ölçüde hizmet ettiklerini ortaya koymak ve eğitim-öğretim ortamlarının amaçlara uygun şekilde düzenlenmesini sağlamaktır. Denetim ayrıca tüm eğitim çalışanlarının mesleki açıdan geliştirilmesini ve eğitim çalışanlarının mesleki doyumunu gerçekleştirecek şekilde donanım kazanmalarını sağlayan rehberlik sürecidir. Bu bakımdan denetim alt sistemi eğitim örgütlerinin yaşatma alt sistemi olarak vazgeçilmez ve örgütün devamlılığı için gereklidir.

Denetim ile ilgili olarak farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlamalara bakıldığında;

Denetim; “1-Kurumda çalışan personelin görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözümlenmek, yenilikleri tanıtmak, geliştirmelerini sağlamak. 2- Örgütün amaçlarına ulaşp ulaşmadığını ya da ne ölçüde ulaştığını araştırmak ve amaçlardan sapmalar olduğunda düzeltici önlemler almak. 3- Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci.” şeklinde tanımlanmıştır (Demirtaş, Güneş, 2002). Aydın’a göre (2000) denetim; “Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Taymaz ise (2005) denetimi; “Yapılan çalışmaların daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır” şeklinde tanımlamıştır. Bursalıoğlu (2012) denetimi; “Kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemi olarak tanımlanabilir.” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlamalara bakıldığında *denetimin, örgütsel amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrolünün yapıldığı bir süreç* olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka denetim tanımına bakıldığında; denetim, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini teşvik etmeyi, eğitim hedefleri, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemlerinin seçimi ile yeniden gözden geçirilerek düzeltilmesi ve öğretiminin değerlendirilmesini içermektedir (Harris, 1963. Akt: Oktay, 1999).

Tüm bu tanımlamalara bakıldığında ise denetimin, kontrolden öte öğretimsel amaçlara ulaşma derecesini maksimize edebilmek için eğitim çalışanlarına mesleki

yardım ve liderlik yapma şeklinde bir işlevinin olduğu görülmektedir. Haris ve Bessent (Akt, Aydın, 2005) yönetsel bir bakış açısı ile denetimi; “okulun temel öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmesini doğrudan etkilemek için, okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelere ilişkili olarak yaptığı her şeyin denetimi” olarak tanımlamışlar.

Denetim, çoğu zaman öğretim programını geliştirme olarak görülmüştür. Öğretim programının yanında personel geliştirme, işbirliğinin geliştirilmesi, öğretim sürecini geliştirme, okul geliştirme ve okul başarısını artırma şeklinde ele alınmış denetimin bu faktörleri iyileştirmesi beklenmiştir (Bernard, 2010; Black, Bailey, Bergin, 2011; Cano ve Garcia, 2013; Range, Duncan ve Hvidston, 2013; Wallace, Wilcoxon ve Satcher, 2010).

Glickman, Gordon ve Ross, (2004) denetimi, öğretmenlere öğretimin, programın geliştirilmesine yardım, grup geliştirme ve eylem araştırması olarak görmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise (2014) denetim; bir görevin yolunda yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan araştırma, tetkik, bakı, murakabe veya kontrol anlamında kullanılmaktadır. Denetim öğretmenler için bir ihtiyaçtır ve öğretmenler kendi performanslarını ölçmede kullanacakları değerlendirmeyi bilmek isterler (Acheson ve Gall, 2011).

Denetim tanımlarına bakıldığında farklı yazarların denetimi farklı açılardan ele aldığı görülse de bütün denetim tanımlarının ortak yanının eğitsel amaçlara ulaşma derecesini kontrol etme ve sonuçlara ilişkin bir değerlendirme yapma süreci olduğu anlaşılmaktadır.

Denetim biliminin gelişim sürecine bakıldığında; 19. ve 20. yüzyıllarda yazılmış kaynaklara göre denetimin daha çok kontrol işlevi üzerinde durulduğu görülmekte, bu kaynaklar genellikle denetçilerin sergilemesi gereken tarafsızlık ve etkililiğin geliştirilmesi için gerekli yöntemleri tanımlamaktadırlar (Aydın, 2005). Çağdaş denetim yaklaşımlarında ise denetimde insan ilişkilerine verilen önem, mesleki yardım, iş başında yetiştirme, rehberlik yapma işlevleri öne çıkmaktadır (Aydın, 2005).

Çağdaş denetim türlerinden biri de daha çok işletmelerde uygulanan ve henüz eğitim örgütlerine tam olarak uygulanamamış olan “Risk Tabanlı Denetimdir”. Özellikle İç Denetim Birimlerince kullanılan bir denetim türü olan risk tabanlı denetim ile ilgili tanımlamalara bakıldığında; Uyar (2006); “Risk tabanlı denetim işletmenin riskleri ve bu risklerin yönetilmesi ve denetlenmesi üzerine odaklanan bir süreçtir. Risk tabanlı denetim yaklaşımında denetçiler şirketin başlıca risklerine ve bu riskleri yönetebilmesini ve kontrol edebilmesini sağlayan sistemlere odaklanmaktadır.” diyerek risk tabanlı denetimin örgütlerin uygulamada karşılaştıkları risklere ve bu risklerin yönetilmesine ve denetlenmesine odaklandığı bir denetim türü olduğunu vurgulamaktadır. Dönder (2013); “Risk tabanlı denetim, genel olarak bir iç denetim faaliyetinin elinde bulunan insan kaynağının nereye yönlendirileceğine karar vermesine yarayan bir bütçe yönetimidir.” şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Bu tanımlamadan hareketle risk tabanlı denetim türünün riskin tespit edildikten sonra eldeki insan kaynağının nereye kanalize edileceğini belirleyen bir süreci içereceği ifade edilebilir. Thomas ve Bayer (1999, Aktaran Ergüden 2013); “Risk tabanlı iç denetim, işletmelerin risk profillerinin belirlenmesi, denetim sürecinin işletmenin risk profiline göre şekillendirilmesi ve denetim kaynaklarının buna göre tahsis edilmesi esasına dayanan ve

denetimin etkililiğini artırmayı amaçlayan bir denetim yaklaşımıdır.” şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Bu tanımlamadan ise risk tabanlı denetim türünün risklerin ve risk teşkil eden durumların önceliklerinin belirlendiği, denetim önceliği verilen ve diğerlerine göre gerçekleşme ihtimali daha fazla olan risklerin denetim planlaması kapsamına alınarak risk durumunun giderilmesi için etkili bir denetim yapılmasına çalışılan bir denetim türü olduğu vurgulanmıştır. Karabeyli ise (1999), “Risk denetimi, mali, idari sistem ve kontrol mekanizmalarının risk, hata ve zayıflıklarının belirlenmesi ve iyi uygulama örneklerinin yaygınlaştırılması yoluyla sistemlerin geliştirilmesi hedeflerine yönelik olarak, mevzuata uygunluk, yönetim ve davranış standartlarıyla, iç kontrollerin denetimi konularında yoğunlaşan denetim türüdür.” diyerek risk tabanlı denetimde risk, hata ve zayıflıkların belirlenmesine vurgu yapmakta, risk denetiminin amacını, ilgili kuruluşun faaliyetlerinin periyodik olarak gözden geçirilerek, makul bir zaman dilimi içinde, potansiyel risklerin teşhis edilmesini, araştırılmasını ve rapor edilmesini sağlamak şeklinde açıklamaktadır. Risk tabanlı iç denetim, işletmelerin risk profillerinin belirlenmesi, denetim sürecinin işletmenin risk profiline göre şekillendirilmesi ve denetim kaynaklarının buna göre tahsis edilmesi esasına dayanan ve denetimin etkililiğini artırmayı amaçlayan bir denetim yaklaşımıdır. Risk tabanlı denetim, denetim yapılacak kurumun faaliyetlerini izlemeyi ve faaliyetlerin izlenmesi sonucu risk teşkil eden durumların tespitinin yapılmasını gerekli görmektedir. Çünkü okullar da riskli kurumların başında gelmektedir (Power, 2008).

Başka bir tanımlamada risk tabanlı iç denetimin amacı ile ilgili olarak; “Risk tabanlı iç denetim, işletmelerin risk profillerinin belirlenmesi, denetim sürecinin işletmenin risk profiline göre şekillendirilmesi ve denetim kaynaklarının buna göre tahsis edilmesi esasına dayanan ve denetimin etkililiğini artırmayı amaçlayan bir denetim yaklaşımıdır.” denilmektedir (Ergüden, 2013). Bu açıdan bakıldığında hali hazırda sadece işletmelerde uygulanan denetim türleri arasında yer alan çağdaş bir denetim türü olan ve özellikle iç denetim birimlerince kullanılmakla birlikte yaygınlığı henüz çok geniş olmayan risk tabanlı denetim türünde denetlenecek unsurlar arasında risk oranı yüksek faktörler belirlenir. Risk teşkil eden hususlar risk derecelerine göre en fazla risk teşkil edenden başlanılarak sıralanır. Risk oranı en yüksek olan alanın denetimi yapılır ve denetim kapsamına alınan risk alanındaki hususlarla ilgili olarak ilgili kişilere rehberlikte ve yardımda bulunulur. Bu güncel denetim türünün en önemli amacı kurumun geleceği için tehlike oluşturabilecek ve kurumun amaçlarına ulaşmasını engelleyebilecek risk konumunda olan unsurların gerçekleşmeden önce tespit edilip, önleyici nitelikte çalışmalar yapılmasını sağlamaktır.

Risk tabanlı denetimde risk teşkil eden hususların sıralanmasında ve bu sıralamada öncelikli olan risklere öncelik verilmesinde riskin vereceği zarar ve riskin ortadan kaldırılması için yapılacak denetime harcanacak miktar belirleyici olmaktadır. Bu hususla ilgili olarak Uyar (2006), risk gruplarını özelliklerine göre şu şekilde kategorize etmiştir: a-İşletmede ve/veya kurumda tespit edilen riskin gerçekleşme olasılığı düşük ve riskin önlenmesi için yapılacak denetim sonucu oluşacak toplam maliyet riskin ortadan kaldırılması sonucu oluşacak faydadan daha çok ise bu risk grubuyla ilgili olarak herhangi bir denetim yapılmaz b-Riskin gerçekleşme oranı yüksek zararı düşük ya da zararı yüksek gerçekleşme oranı düşük olan riskler orta büyüklük riski olarak görülür. Bu risk grupları denetlenebilir. c-Gerçekleşme olasılığı yüksek ve zararı büyük

riskler kesinlikle denetlenmesi gereken riskler kategorisinde yer alır ve muhakkak denetlenmesi gerekir Buna göre bu denetim türünde en öncelikli riskler gerçekleşme ihtimali yüksek olan ve vereceği zarar büyük olan risklerdir.

Risk Tabanlı Denetim türünde denetim “dört bileşen” olarak adlandırılan, risklerin tanımlanması, risklerin ölçülmesi, risklerin kontrol edilmesi ve risk profilindeki değişimin izlenmesi bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenlere ve özelliklerine bakıldığında; *Risklerin Tanımlanması Bileşeni*; Sunulan hizmetlere ilişkin risk profillerinin belirlenebilmesi ve risklerin yönetilebilmesi için öncelikle risklerin tanımlanmasıdır. *Riskin Ölçülmesi Bileşeni*; Riskler belirlendikten sonra, her riskin büyüklüğünün kötü sonuçlara yol açma olasılığının ve süresinin tespit edilmesidir. *Risklerin Kontrol Edilmesi Bileşeni*; Risklerin kontrol edilmesi ve kötü etkilerinin azaltılması amacıyla riskten kaçınma, riski azaltma ve riskin dengelenmesi gibi yöntemlere başvurulmasıdır. *Risklerin İzlenmesi Bileşeni*; Risklerin izlenmesi, raporlama sisteminin risk profilindeki olumsuz değişimleri ve risk kontrol sistemlerindeki değişimleri tespit edebilmesidir (Ergüden, 2013). Mevzuat uygulama eksikliklerinin giderilmesi, iç kontrollerin güçlendirilmesi ve yönetim standartlarına uygun davranışların geliştirilmesi konularına odaklanan risk denetiminin genel olarak denetlenen kurumların yönetimleri ve sistemleri üzerinde olumlu etki yaptıkları, daha gelişmiş sistemler ve yönetim, sağlıklı ve güvenilir bilgi akışını sağlamak ve bu yolla kurumların yeterli mali bilgiler vermesine yardımcı olmak suretiyle mali sorumluluğu geliştirirken, aynı zamanda kaynak kullanımı ile sorumlu olanların bu kaynakları ne kadar iyi kullandıklarını sergilemelerine olanak sağlamak suretiyle de performans sorumluluğunu geliştirmeye katkıda bulunduğu, denetiminde incelenen konulara ait yetersizlikler ve iyi uygulama örnekleri belirtilerek, yetersizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik yapıcı öneriler geliştirilmesi, yapıcı öneriler geliştirmesi, denetim konularında yapılan çalışmalar sonucu belirlenen bulgular, yetersizlikler ve iyi uygulama örneklerinden oluşması, raporların yetersizlikler gösteren alanlar için öneriler geliştirmesi risk tabanlı denetimin olumlu yönleri olarak belirtilmektedir (Ergüden, 2013).

Araştırma, hâlihazırda işletmelerde kullanılan ancak eğitim örgütlerinde henüz tam olarak uygulanamayan risk tabanlı denetim türünün uygulanabilirliğini ortaya çıkarması bakımından alana katkı sayılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; daha çok işletmelerde kullanılan ve henüz eğitim örgütlerine tam olarak uygulanamamış olan risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerinde uygulanabilir olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1-Risk tabanlı denetim eğitim örgütlerine uygulanabilir mi?
- 2-Risk tabanlı denetim eğitim örgütlerine uygulanabilirse riskin zararlarını önleme noktasında bu denetimin getirileri neler olabilir?
- 3-Risk tabanlı denetim eğitim örgütlerine uygulanamazsa uygulanamama gerekçeleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışma, olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu tümüyle bize yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:110).

Katılımcılar

Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan 43 maarif müfettişinden gönüllü olarak katılan 10 maarif müfettişi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan maarif müfettişlerinin hepsi erkek olup müfettişlik kıdemleri 6–18 yıl arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler görüşme yolu ile toplanmıştır. Görüşme esnasında açık uçlu 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Form oluşturulurken risk tabanlı denetim ile ilgili genel bilgiler formun üst tarafına yazılmış ve soruları yanıtlayacak Maarif Müfettişlerinin konu hakkında ön bilgiye sahip olmaları amaçlanmıştır.

Oluşturulan formda şu sorular sorulmuştur:“1-Risk Tabanlı Denetim Eğitim Örgütlerine uygulanabilir mi? 2-Risk Tabanlı Denetim eğitim örgütlerine uygulanabilirse riskin zararlarını önleme noktasında bu denetimin getirileri neler olabilir? 3-Risk Tabanlı Denetim eğitim örgütlerine uygulanamazsa uygulanamama gerekçeleri nelerdir?”

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, araştırma kapsamında yapılan literatür taramasından faydalanılarak ve uzman görüşüne başvurularak oluşturulmuştur. Soruların, risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanabilir olup olmadığını ortaya çıkarabilecek sorular olduğu ortak kanaatine varılmıştır.

Veri Analizi

Görüşme kaydı altına alınan veriler, betimsel analiz yoluyla ele alınarak çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Öncelikle kayıtlar ele alınmış ve yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen veriler, bireysel görüşmeler bittikten sonra kayıtlar incelenerek kontrol edilmiştir. Kendileri ile görüşme yapılan on maarif müfettişine birden başlayarak ona kadar MÜF1-MÜF2...MÜF10 şeklinde kodlar verilmiştir. Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar çerçevesinde düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Açıklamalarda neden sonuç ilişkisine bakılmış ve

bulgulara ilişkin sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler analiz edilirken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1.Tema: Risk Tabanlı Denetimin Eğitim Örgütlerine Uygulanabilirliği

Bu temada “Risk tabanlı denetim, eğitim örgütlerine uygulanabilir mi?” sorusuna ait bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgular genel olarak şöyledir: *Risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanabilir olduğu bulgusu bilgisine başvuru alan maarif müfettişlerinin görüşleri ile ortaya konmuştur. Okulların riskli örgütler olduğu, okullarda fiziksel kaynaklı ve insan kaynaklı risk teşkil edebilecek hususların yaşanma durumlarının çok yüksek olduğu, okulların okul veli ilişkilerinden doğal afetlere kadar birçok alanda onlarca risk altında bulunduğu maarif müfettişlerince ifade edilmiştir. Bu bağlamda okullar ele alındığında okullarda risk denetiminin yapılmasının gerektiği, fiziksel, yönetsel ve çevre profilleri bağlamında farklı analizler yapılarak okulların risk haritalarının çıkarılması gerektiği, okullarda risk denetimi için gerekli alt yapının oluşturularak bu denetim türünün uygulanabilirliğinin artırılması gerektiği görüşlerine başvuru alan müfettişlerce ifade edilmiştir.*

Bilgilerine başvuru alan 10 maarif müfettişinden MÜF1, MÜF2, MÜF3, MÜF6, MÜF8, MÜF9 risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanabileceğini vurgulamışlardır. MÜF3; "Geçmiş yıllarda bazı okullarda cıva zehirlenmesi oldu, bazı okullarda da öğretmenler soba yakarken yaralanmıştı, kar yağışından dolayı çatı çökmeleri olmuş, birçok öğrenci de okul içinde ölümle veya yaralanma ile sonuçlanan kazalar geçirmişlerdi. Bunun için okullar riskli kurumlardır, riskler önceden tespit edilip tedbir alınması gerekmektedir " diyerek risk denetimin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu hususla ilgili olarak MÜF7 “Mevcut yapı içerisinde insan yetiştiren kurumların ürünleri ve sonuçları, denetim bakımından kontrol edilmesi ve denetlenmesi zor olan unsurlardır. Eğitim kurumlarında ilgili mevzuat ve pedagojik ürünlerin denetimi olası dâhilindedir. Uygulanabileceği alan ancak mali hususlardadır.” diyerek risk tabanlı denetimin sadece mali hususların denetiminde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu hususla ilgili olarak MÜF5, risk tabanlı denetimin kurum denetiminde kullanılabileceğini ifade etmiştir. MÜF4, risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerinde uygulanamaz olduğunu, MÜF10 ise risk tabanlı denetim türünün eğitim örgütlerine uygulamasının zor olduğunu vurgulamıştır.

2.Tema: Eğitim Örgütlerinde Risk Tabanlı Denetim Uygulamalarının Getirileri

Bu temada “Risk tabanlı denetim eğitim örgütlerine uygulanabilirse riskin zararlarını önleme noktasında bu denetimin getirileri neler olabilir?” sorusuna ait bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgular genel olarak şöyledir: *Riskli alanların önceden tespit edilmesinin, tespit sonrası riskli alana ilişkin gerekli rehberlik ağırlıklı denetimin yapılarak riskin önlenmesinin madde, zaman ve emek kaybını ortadan kaldıracığı veya minimuma indireceği bulgusu, bilgisine başvuru alan maarif müfettişlerinin çoğunluğu itibarıyla ifade edilmiştir. Maarif müfettişleri ayrıca uzman yardımı alınarak okulların risk haritalarının çıkarılması gerektiğini, okulları, risk bağlamında içinde buldukları şartlara göre ayrı ayrı değerlendirmek gerektiğini, risk denetimi yapılacaksa her okula ait bir risk kimliği oluşturulması gerektiğini, risklere ilişkin verilerin oluşturulacak sisteme girilebileceğini, rehberlik ve denetime gelen denetim elemanlarının bu verilerden hareketle risk alanlarını göz önünde bulundurarak daha etkin ve verimli bir rehberlik/denetim çalışması yapabileceklerini ifade etmişlerdir.*

Bilgilerine başvuru alan 10 maarif müfettişinden MÜF1, MÜF2, MÜF3, MÜF6, MÜF8, MÜF9 risk tabanlı denetimin önleyici niteliğe sahip olmasının eğitim örgütlerine katkı sağlayacağını, sorunların içinden çıkılmaz hale gelmeden önce önlenilebileceğini, geleceğe ilişkin tutarlı bir öngöründe bulunabilmek için okulların risk kimliklerinin oluşturulmasının gerekli ve önemli hale geldiğini, geleneksel denetimde denetlemenin geçmişe dönük olduğundan eldeki verilerden hareketle denetim yapıldığı bu yolla geleceğe ilişkin yargılara ulaşmanın kolay olmadığı, geleceğe ilişkin tahminlerin ve alınacak önlemlerin belirlenmesinin gelecekte eğitimde oluşacak olumsuzlukların önceden giderilebilmesine yarayacağını, hatalı davranışların ortaya çıkmadan, önceden tespit edilerek engellenebileceğini, bu tür denetimde hataya sebep olabilecek yapı ele alındığından rehberlik eksenli bir denetimin yapılacağı dolayısıyla örgütlerin daha yapıcı bir yolla denetlenmiş olacakları, bunun da örgüt iklimini olumlu etkileyeceğini, moral ve motivasyonu üst düzeyde tutacağını, eğitimsel ve öğretimsel zararların ortaya çıkmadan önlenmesinin mümkün olacağını, bir yandan kamunun zarara uğratılması önlenirken diğer yandan kaynakların verimli kullanılmasının sağlanmış olacağını, ayrıca öğrenci disiplin uygulamaları, öğretim programlarının uygulanma süreci, öğrencilerin zararlı alışkanlıklardan korunması, okul aile birlikleri ile ilgili çalışmalar, okul rehberlik hizmetleri gibi konularda yapılacak risk tabanlı denetimlerin yönetici ve öğretmenleri karşılaştıkları problemlere hazırlıklı kılacağını ve riskin zararlarını en aza indireceğini, kaynak dağılımında ve eğitim yatırımlarının doğru yönlendirilmesinde (derslik ihtiyacı, okul türleri, konumu, bölümleri vb. faktörlerinin gelecek odaklı planlanması) ve uygulanmasında risk tabanlı denetimin uygulanmasının kaynak israfını önleyeceğini vurgulamışlardır.

Bu hususla ilgili olarak MÜF7, risk tabanlı denetimin kuruma ilişkin mali hususlarda kar zarar ilişkilerinin iyileştirilmesi noktasında getiri sağlayabileceğini, MÜF5 verimlilik açısından risk tabanlı denetimin personelin yetiştirilmesini sağlayabileceğini vurgulamışlardır. Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan on maarif müfettişinden sekizi (MÜF1, MÜF2, MÜF3, MÜF5, MÜF6, MÜF7, MÜF8, MÜF9) risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanmasının sonuçlarını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bu olumlu değerlendirmelerin çoğunluğu riskli alanların önceden tespit edilmesinin, tespit sonrası riskli alana ilişkin gerekli rehberlik ağırlıklı

denetimin yapılarak riskin önlenmesinin madde ve insan kaybını ortadan kaldıracacağı şeklindedir.

Risk tabanlı denetiminin önleyici niteliği, eğitim örgütlerinde var olan sorunlar içinden çıkılmaz hale gelmeden önce tespit edilip önleyebilmesi için gerekli rehberlik ve denetimin yapılmasını sağlayacağı, risk tabanlı denetimle birlikte eğitimle ilgili geleceğe ilişkin risk tahminlerinin yapılabileceği ve gerekli önlemlerin alınabileceği, alınacak önlemlerin gelecekte eğitimde oluşacak olumsuzlukların ortaya çıkmadan giderilmesini sağlayacağı, riskli alana ilişkin rehberlik eksenli bir denetim yapılacağı için örgütlerin daha yapıcı bir yolla denetlenmiş olacakları ve dolayısıyla eğitim örgütlerinde daha olumlu bir iklim oluşacağı, risk tabanlı denetimle kamunun zarara uğratılması önlenirken aynı zamanda kaynakların verimli kullanılmasının sağlanmış olacağı, kaynak israfının önleneyeceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

3.Tema: Risk Tabanlı Denetimin Eğitim Örgütlerinde Uygulanamama Gerekçeleri

Bu temada “Risk tabanlı denetim eğitim örgütlerine uygulanamazsa uygulanamama gerekçeleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgular genel olarak şöyledir: *Risk tabanlı denetimin kendi dışından kaynaklanan ve/veya denetim türünün kendisinden kaynaklanan sebeplerden uygulanamayabileceği belirtilmiştir. Mevcut eğitim politikalarının ve var olan sistemin eksik ve yanlışlıkları, bütçe yetersizlikleri, politikasızlık, risk tabanlı denetimin bir gereklilik olarak düşünülmemesi, denetimi yapacak personelin alımı ve yetiştirilmesindeki belirsizlikler/zorluklar, okulların risk haritalarının çıkarılmasının uzmanlık isteyen bir iş olması bu bağlamda gerekli nicelikte ve nitelikte elemanın olmaması, risk denetimi yapılması durumunda denetim sonunda tespit edilen riskli alanların iyileştirilmesi noktasında yöneticilerin gerekli hassasiyeti göstermeme durumunun söz konusu olması hususları risk tabanlı denetim türünün kendinden kaynaklanmayan (dış merkezli) ve risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerinde uygulanamama gerekçeleri olarak görülebilecek hususlar olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim kurumlarının işletmeler gibi düşünülmemeyeceği, kar ve zararın ölçümünün eğitimde zor olduğu, uygulama alanının sınırlı olduğu, mali konular dışındaki alanlarda uygulamanın parasal açıdan ve zaman açısından maliyetli olacağı, nesnellik ve ekonomik temelli olduğundan risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanamayacağı görüşleri de denetim türünün kendisinden kaynaklanan ve eğitim örgütlerinde uygulanamama gerekçeleri olarak ifade edilen değerlendirmelerdir.*

Bilgilerine başvuru yapılan maarif müfettişlerinden MÜF1; “Uygulanmazsa en önemli nedeni kar-zarar olarak olaya bakması, maliyet üzerinden eğitime bakılması işletme mantığını ön planda tutması, eğitimci bakış açısına uygun değil gibi geliyor.” demiştir. MÜF2; “Mevcut eğitim politikaları ve var olan sistem işletmelerde uygulanan risk tabanlı denetim sisteminin eğitim örgütlerine uygulanmasını engellemektedir.” demiştir. MÜF4; “Eğitim kurumları işletmeler gibi düşünülemez, kar veya zarar süreci kısa zamanda ölçülemediği gibi özellikle eğitim alan insanların hayatlarındaki değişimin aldıkları eğitimin sonucunda değişip değişmediğinin ölçülmesinin çok fazla zaman alması risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerinde uygulanmasını güçleştirecektir.” demiştir. MÜF5; “Bütçe yetersizlikleri, politikasızlık nedeniyle uygulanamaz.”, MÜF6;

“Öncelikle bunun bir gereklilik olarak görülmesi gerekir. Sonra Risk Tabanlı Denetimi yapacak personelin alımı, yetiştirilmesi ve yeterli sayıda uzman kişilerin sağlanmasına ilişkin gerekçeler söylenebilir.”, MÜF7; “Uygulanabileceği alanlar sınırlı olup, mali hususlar haricinde uygulanması yukarıdaki tanımlara göre maliyet ve zaman gerektirmektedir.”MÜF8; “Risk tabanlı denetimin uygulanmaması için bir neden yoktur.”, MÜF10; “Risk tabanlı denetim nesnellik arar. Daha çok ekonomi ağırlıklıdır ve harcama üzerine bina edilmiştir. Uygulayıcılarının görev çeşitliliği tektir ve sürekli kurum içindedir. Eğitim örgütlerinde alt sistemlerde yapılanma farklıdır. K.Maraş okulları için 100 iç denetçi kadrosu alınabilecek midir? Kaldı ki iç denetimin olduğu yerde bir de dış denetim yapılanması vardır.” demişlerdir. Risk tabanlı denetim türünün eğitim örgütlerine uygulanamama gerekçeleri belirtilirken bir kısım maarif müfettişi (MÜF2, MÜF5, MÜF6) denetim türünün kendisinden kaynaklanmayan nedenlerle uygulanamama durumu doğabileceğini vurgulamışlardır. Mevcut eğitim politikalarının ve var olan sistemin, bütçe yetersizliklerinin, politikasızlığın, risk tabanlı denetimin bir gereklilik olarak düşünülmemesinin, denetimi yapacak personelin alımı ve yetiştirilmesinin risk tabanlı denetimin uygulanamamasının önündeki engeller olduğunu belirtmişlerdir. Bir kısım maarif müfettişi de (MÜF4, MÜF7, MÜF10) risk tabanlı denetimin kendinden kaynaklanan sebeplerden dolayı eğitim kurumlarına uygulanamayacağını vurgulamışlardır. Bununla ilgili olarak ta eğitim kurumlarının işletmeler gibi düşünülmemesinden, kar ve zararın ölçümünün eğitimde zor olduğundan, uygulama alanının sınırlı olduğundan, mali konular dışındaki alanlarda uygulamanın parasal ve zaman açısından maliyetli olacağından, nesnellik ve ekonomik temelli olduğundan risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanamayacağını vurgulamışlardır. MÜF8 risk tabanlı denetimin uygulanmaması için bir neden olmadığını beyan etmiş, MÜF4 ve MÜF9 risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanabileceği şeklinde 1. soruya cevap verdikleri için 3. soruyu yanıtlamamışlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Risk Tabanlı Denetim türü eğitim örgütlerinde henüz tam olarak uygulanamayan çağdaş bir denetim türüdür. Bu denetim türünün eğitim örgütlerine nasıl uygulanacağına ilişkin oluşmuş bir alanyazın ve uygulama verileri henüz mevcut değildir. Risk tabanlı denetim türüne ilişkin hâlihazırda uygulamanın nasıl yapılacağına ilişkin herhangi bir yönerge vb. mevzuat alt yapısı da henüz bulunmamaktadır. Risk tabanlı denetim türünün eğitim örgütlerinde uygulanması sonucu eğitim ve öğretimin nasıl etkileneceğine ilişkin verilerin oluşabilmesi için öncelikle pilot uygulamaların yapılması akabinde pilot uygulama sonuçlarına göre bu uygulamaların genele yayılması gerekmektedir.

Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş maarif müfettişleri, risk tabanlı denetimin önemli olduğunu, okulların risk faktörlerine açık ve risk pozisyonu yüksek olan örgütler oldukları için risk tabanlı denetiminin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan risk tabanlı denetim türü eğitim örgütlerinde uygulanması gerekli bir

denetim türü olduğu görülmektedir. Risk tabanlı denetim türünün uygulanabilmesi için okullarda gerekli çalışmaların (risk haritası oluşturulması, risk kimliği oluşturulması vb.) yapılması gerektiği ancak bu yolla risklerin önlenebileceği belirtilmiştir.

Risk tabanlı denetim aracılığıyla riskli alanların önceden tespit edilebileceği, tespit sonrası riskli alana ilişkin gerekli rehberlik ağırlıklı denetimin yapılarak riskin önlenebileceği, bunun madde, emek ve zaman kaybını ortadan kaldıracığı veya minimize edeceği ifade edilmiştir. Ayrıca risk tabanlı denetimin kuruma ilişkin mali hususlarda kar zarar ilişkilerinin iyileştirilmesi noktasında getiri sağlayabileceği, verimlilik açısından risk tabanlı denetimin personelin yetiştirilmesini sağlayabileceğini vurgulanmıştır. Bu bağlamda risk tabanlı denetim türünün eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşmesi noktasında katkı sunacağı bununla birlikte toplumsal kalkınmaya da katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Risk tabanlı denetimin uygulamasının getireceği faydaları ile ilgili olarak Uyar (2006); “Denetçiler tarafından risk değerlendirmesinin yapılması denetim birimindeki kıt kaynakların verimli kullanılmasını ve veri tabanlarından olası risklere karşı erken uyarı işaretlerinin alınması, önlemlerin gecikmeden uygulamaya konmasını sağlayacaktır. Ayrıca risk değerlendirilmesi bu riskin işletmeye maliyeti, personel üzerindeki olası etkileri ve yönetimin gerekli önlemleri alınması konusunda işletmeye fayda sağlar.” diyerek işletmelerde uygulanan risk odaklı yönetimin uygulaması sonucu elde edilecek faydalardan bahsetmiştir.

Risk tabanlı denetimde yetiştirilmiş müfettişlerin, planlama yapması, gözlem yapması, araştırma yapması ve çeşitli rehberlik davranışları içerisinde teknik yönlendirme yapması da beklenilmektedir (Glickman, Gordon ve Ross, 2004). Bu bağlamda müfettişlerde olması gereken aracılık, kavramsal ve kişiye özgü verebilme becerilerinin olması gerekmektedir (Wallace, Wilcoxon ve Satcher, 2010).

Uyar (2006) tarafından belirtilen risk tabanlı denetimin faydalarına ilişkin görüşleri risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanması ve uygulama sonucu eğitim sistemine katacaklarına ilişkin yapılan araştırma sonucu ortaya çıkan araştırma bulgularını desteklemektedir. Kurnaz (2013); “Negatif riskler azaltılarak fırsat risklerinin artırılması sağlanır. Risklerin doğru tanımlanması, mevcut yönetimin ve iç kontrol amacının en iyi performansa ulaşmasını sağlayacaktır. Kaynakların en verimli şekilde kullanılabilir ve gereksiz maliyetlerden kurtulabilme olanağı doğacaktır. Önceliklerle kaynaklar arasındaki uyum sağlanmış olacaktır. Beklenmeyen talepler ve zorluklar karşısında hedeflerden şaşmadan en doğru cevabı verebilme olanağı doğacaktır. İşletmeyi bekleyen riskleri ve onların işletmeye olan gerçek etkilerini bilmek mümkün olacaktır.” demektedir. Kurnaz (2013) tarafından belirtilen risk tabanlı denetimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri de, risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanması ve uygulama sonucu eğitim sistemine katacaklarına ilişkin yapılan araştırma sonucu ortaya çıkan araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş maarif müfettişlerinin görüşlerinden, riskli alanların önceden tespit edilmesinin, tespit sonrası riskli alana ilişkin gerekli rehberlik ağırlıklı denetimin yapılarak riskin önlenmesinin madde, zaman ve emek kaybını ortadan kaldıracığı veya minimuma indireceği bulgusu ortaya çıkmıştır. Risk faktörü her kurumda olduğundan her kurum için risk bağlantılı olarak risklerin tanımlanması, analiz edilmesi ve bu risklerin nasıl yönetilmesi gerektiği

hakkında kıstaslar oluşturulması gerekliliği ifade edilmektedir (Demirbaş, 2005; Uyar, 2006).

Risk kavramını, sadece olumsuz olaylar veya davranış modelleri olarak algılamamak gerekir. Pozitif bir olayın gerçekleşmesi durumunda bundan yararlanamamak da risk kavramına dâhildir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde risk tabanlı denetimin sadece riskli olan alanlara ilişkin teşhis yapılması ve teşhis sonucu uygulanacak tedbirlerin belirlenmesi süreci olarak görülmemesi gerektiği, olumlu olayların örgüt lehine çevrilememesinin de risk olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Kurnaz (2013) da risk tabanlı denetim sayesinde kaynakların en verimli şekilde kullanılabilceğini ve gereksiz maliyetlerden kurtulabilme olanağı olacağını belirtmektedir. Yıldız (2010) risk tabanlı denetim yaklaşımında, muhtemel riskler belirlendiği ve bu riskleri minimize edecek kontrol mekanizmaları ortaya konulduğu için verimliliğin ve etkililiğin artacağını belirtmiştir.

Araştırma sonucu ortaya çıkan “riskli alanların önceden tespit edilmesinin, tespit sonrası riskli alana ilişkin gerekli rehberlik ağırlıklı denetimin yapılarak riskin önlenmesinin madde, zaman ve emek kaybını ortadan kaldıracığı veya minimuma indirgeneceği bulgusu” ile örtüşmektedir.

Risk tabanlı denetimin kendi dışından kaynaklanan ve/veya denetim türünün kendisinden kaynaklanan sebeplerden uygulanamayabileceği belirtilmiştir. Mevcut eğitim politikalarının ve var olan sistemin eksik ve yanlışlıkları, bütçe yetersizlikleri, politikasızlık, risk tabanlı denetimin bir gereklilik olarak düşünülmemesi, denetimi yapacak personelin alımı ve yetiştirilmesindeki belirsizlikler/zorluklar, okulların risk haritalarının çıkarılmasının uzmanlık isteyen bir iş olması bu bağlamda gerekli nicelikte ve nitelikte elemanın olmaması, risk denetimi yapılması durumunda denetim sonunda tespit edilen riskli alanların iyileştirilmesi noktasında yöneticilerin gerekli hassasiyeti göstermeme durumunun söz konusu olması hususları risk tabanlı denetim türünün kendinden kaynaklanmayan (dış merkezli) ve risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerinde uygulanamama gerekçeleri olarak görülebileceği ortaya çıkmaktadır. Eğitim kurumlarının işletmeler gibi düşünülmemeyeceği, kar ve zararın ölçümünün eğitimde zor olduğu, uygulama alanının sınırlı olduğu, mali konular dışındaki alanlarda uygulamanın parasal ve zaman açısından maliyetli olacağı, nesnellik ve ekonomik temelli olduğundan risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanamayacağı vurguları da denetim türünün kendisinden kaynaklanan ve eğitim örgütlerinde uygulanamama gerekçeleri olarak görülmektedir.

Risk tabanlı denetim daha çok ekonomik bir kavram olduğu için (Chapman ve Ward, 1996; Froot ve Stein, 1998; Jorion, 2007) eğitim örgütlerinin de bütçe yönetimine ilişkin serbestliklerinin tam olarak gerçekleşmediği için, eğitim kurumlarında bu denetim türünün uygulanmasının zor olacağı ifade edilmektedir.

Risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanmasında bir takım sınırlayıcı faktörlerin olduğu görülmekte olup bunların irdelenmesi mevcut şartlar göz önünde bulundurulduğunda risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanabilirliğinin ne düzeyde olacağı hakkında bir bakış açısı sağlayacaktır. Risk tabanlı denetim türünde denetim yapılacak zamanın miktarı hususunda herhangi bir sınırlamanın olmaması sayıları on binleri bulan eğitim kurumlarının tamamının bu tür denetim ile mevcut

şartlarda denetlenemeyeceğini göstermektedir. Maarif müfettişlerinin, mevzuatları gereği görev alanlarına giren her derece ve türdeki resmi ve özel öğretim kurumlarının çok çeşitli ve sayıca fazla olması ve bunlarla ilgili rehberlik ve iş başında yetiştirme, araştırma, inceleme, soruşturma, ön inceleme, teftiş çalışmalarının görev alanlarında olması maarif müfettişlerinin iş yüklerini arttırmaktadır. Ayrıca emeklilik ya da diğer sebeplerden dolayı görevlerinden ayrılan maarif müfettişleri ile birlikte müfettiş sayısı hızla düşmektedir. Maarif müfettişi yardımcılığı kadrolarına atama yapılmaması da hesaplamaya katıldığında tahsis edilen kadroya göre sayıları 4500 olması gerekli olan maarif müfettişi ve müfettiş yardımcılarının sayısı 2014 yılı Temmuz ayı itibarıyla 2875'e düşmüştür (www.ikgm.meb.gov.tr). Artan öğretmen, öğrenci ve eğitim çalışanı, eğitim kurumu sayısına oranla artması gereken müfettiş sayısı bilakis azalmaktadır. Bu, mevcut maarif müfettişlerinin iş yüklerinin artması sonucunu doğurmaktadır. Denetlenecek kurum ve personel sayısının müfettiş sayısına oranla çok fazla olması kurumlarda yaşanan problemleri arttıracak, bir taraftan artan kurum, personel ve bunlarla ilgili iş ve işleyle ilgili ortaya çıkan problemler varken diğer taraftan risk tabanlı denetimin gereği detaylı bir ön çalışmayla risk alanlarının tespit edilmesi ve denetim zamanını sınırlamadan risk denetimlerinin yapılmasını öngören bu denetim türünün gereklilikleri uygulanabilirlik açısından tartışılması gerekli bir konu haline alacaktır. Bu bakımdan risk tabanlı denetim türüne ilişkin gerekli alt yapının (mevzuat, personel, mali vb.) oluşturulması gerekmektedir. Hazırlanacak alt yapıdan sonra pilot uygulamalar yapılmalıdır.

Öneriler

- 1-Risk tabanlı denetim türüne ilişkin mevzuat alt yapısı oluşturularak pilot uygulamalar yapılabilir ve uygulama sonuçları değerlendirilebilir.
- 2-Yapılacak pilot uygulamalar neticesinde risk tabanlı denetim mevcut denetim uygulamalarına ek bir denetim türü olarak uygulanabilir.
- 3-Araştırmacılar, risk tabanlı denetim türünün eğitim örgütlerinde uygulanabilirliğine ilişkin okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşlerinden faydalanarak araştırmalar yapabilirler.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Acheson, K. ve Meredith, D. G. (2011), *Clinical Supervision and Teacher Development*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2011.
- Aydın, M. (2000), *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Aydın, İ. (2005), *Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bernard, J.M. (2010), *Special Issue on Clinical Supervision: A Reflection Numéro spécial sur le thème de la supervision clinique: Réflexions. Canadian Journal of Counselling*, 44(3), 238-245.

- Black, A.L., Bailey, C.L. ve Bergin, J.J. (2011), *Status of Clinical Supervision Among School Counselors in Southeast Georgia*, Georgia School Counselors Association Journal, 18(1), 12-19.
- Bursalıoğlu, Z. (2012), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Cano, E.V. ve Garcia, L.S. (2013), *Ict Strategies and Tools for the Improvement of Instructional Supervision, The Virtual Supervision*, TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 12(1), 77-87.
- Chapman, C. ve Ward, S. (1996), *Project Risk Management: Processes, Techniques and Insights*, Chichester, UK: John Wiley.
- Demirbaş, M. (2005), *İç Kontrol ve İç Denetim Faaliyetlerinin Kapsamında Meydana Gelen Değişimler*, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(7), 167-188.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002), *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dönder, Ö. (2013), *Risk Odaklı Denetim Kavramı*, (<http://www.ozhandonder.net/risk-odakli-denetim-kavrami>).
- Ergüden, E. (2013), *Risk Odaklı İç Denetim Modellemesi*, (<http://tokkder.org/index.php/risk-odakli-ic-denetim-modellemesi/>).
- Froot, K. A., ve Stein, J. C. (1998), *Risk Management, Capital Budgeting, and Capital Structure Policy for Financial Institutions: an Integrated Approach*, Journal of Financial Economics, 47(1), 55-82.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. (2004), *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*, Boston: Allyn and Bacon.
- Jorion, P. (2007), *Value at risk: The New Benchmark for Managing Financial Risk*, New York: McGraw-Hill
- Karabeyli, L. (1999), *Risk Denetimi*, Hizmetiçi Eğitim Yayınları No:4, Ankara.
- Kurnaz, N. (2013), *Güncel Denetim Yaklaşımları*, (www.niyazikurnaz.net).
- MEB, (2014). *Maarif Müfettişleri Yer Değiştirme Kılavuzu*, (www.ikgm.meb.gov.tr).
- Oktay, F. (1999), *Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Armağan Yayınevi, Ankara.
- Power, M. (2008), *Organized Uncertainty: Designing a World of Risk Management*, OUP Catalogue.
- Range, B., Duncan, H. ve Hvidston, D. (2013), *How Faculty Supervise and Mentor Pre-service Teachers: Implications for Principal Supervision of Novice Teachers*, NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation, 8(2), 43-58.
- Sexton, T.L. (1998), *Reconstructing Counselor Education: Supervision, Teaching, and Clinical Training Revisited*. Counselor Education And Supervision, 38, 1-5.
- Taymaz, H. (2005), *Eğitim Sisteminde Teftiş*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Uyar, S. (2006), *Risk Odaklı Denetim*, (www.MuhasebeTR.com).
- Wallace, M.J.D., Wilcoxon, S.A. ve Satcher, J. (2010), *Productive and Nonproductive Counselor Supervision: Best and Worst Experiences of Supervisees*. The Alabama Counseling Association Journal, 35(2), 4-13.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Ö.R. (2010), *Elektronik Belge Yönetim Sistemleri ve Denetim*. Sayıştay Dergisi, 78, 3-29.

İletişim/Correspondence

Akif KÖSE
İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişleri Başkanlığı K.Maraş
akose78@mynet.com

İzzet DÖŞ
K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
izzetdos@ksu.edu.tr

New Developed Problem Screening Inventory (Sample from Faculty of Vocational Education)

Ebru ERSAY
Gazi University

Nevriye Yazçayır
Gazi University

Abstract

College students face with different problems during their education. A number of studies has been conducted to provide solutions with these problems from past to present. However, the scales used for these studies need to be renewed to underline students' current problems and be improved in terms of validity and reliability qualities. The aim of this study is to develop a new problem screening inventory to determine current problems of college students. For this reason, the data was collected from sophomore and senior students studying in Faculty of Vocational Education at Gazi University. The problem screening inventory, for which exploratory and conformity factor analyses were used, has seven subscales: physical learning environment, university/faculty services, teaching-learning process, future work life, family relationships, social/friendship relationships, and personal perception and emotional condition.

Keywords: *Problems of College Students, Problem Screening Inventory, College Students*

SUMMARY

People can be accepted universities after long preparation time and passing their competitors in this process (Şahin, Şahin Fırat, Zoraloğlu, & Açıkgöz, 2009). During university education, students are expected to have academic success, to get ready for the work life, to cope with demands of various social roles and new relationships, to adapt for new living arrangements and for responsibility of their own finances. After that students need to find harmony and balance during handling with all these demands and changes (Vaez & Laflamme, 2008).

In Turkey, some studies about problems of university students have added important information to the literature (e.g., Atik and Yalçın, 2010; Bilgin, 2000; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya, and Terzi, 2012; Gizir, 2005; Güneri, Aydın, and Skovholt, 2003; Kacur and Atak, 2011; Kaygusuz, 2002; Koç and Polat, 2006; Pektaş and Bilge, 2007; Şahin et al., 2009; Türküm, Kızıldaş, Yemenici, and Bıyık, 2004). However, data collection materials of these studies can be criticized in terms of different aspects. It is very important to use an effective problem screening inventory

for which validity and reliability analyses are completed to assess students' current problems. Because of this reason, we believe that this study will make valuable addition to the literature in this manner.

Purpose of the Study

The main aim of this study was to develop a new problem screening inventory which can reflect current problems of the undergraduate students and have appropriate validity and reliability analyses.

METHOD

To develop a problem screening inventory, nine open ended questions aiming to reflect students' problems in different areas were applied to 300 sophomores and seniors at the end of 2008 fall semester. 272 of them were returned back and analyzed. Prepared problem list was controlled by five experts, according to their feedbacks necessary changes were made and the last version of the problem list was given to 60 college students to have face validity and students' feedbacks on items. According to feedbacks few minor changes were made.

The main study was conducted in the fall semester 2009. The data was collected from sophomore and senior students studying in Faculty of Vocational Education at Gazi University.

FINDINGS & RESULTS

Total 563 questionnaires were taken into the analysis. The data divided randomly in two part for exploratory and conformity factor analyses. After factor analyses, the problem screening inventory has seven subscales: physical learning environment (9 items), university/faculty services (5 items), teaching-learning process (6 items), future work life (6 items), family relationships (8 items), social/friendship relationships (10 items), and personal perception and emotional condition (10 items). The Cronbach Alpha scores for these factors are .78, .68, .65, .77, .71, .75, and .76, respectively.

CONCLUSIONS

Exploratory and conformity factor analyses indicate that the new developed problem screening inventory has seven subscales and provide information about university students' problems.

Yeni Geliştirilen Problem Tarama Envanteri (Mesleki Eğitim Fakültesi Örneği)

Ebru Ersay
Gazi Üniversitesi

Nevriye YAZÇAYIR
Gazi Üniversitesi

Özet

Üniversite öğrencileri, eğitim sürecinde farklı düzeyde problemle karşılaşmaktadır. Bu problemlere çözüm bulmak amacıyla geçmişten günümüze araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin güncel problemlerini belirlemek için yenilenmeleri ve güvenilirlik ve geçerlilik özelliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin güncel problemlerini belirleyecek yeni bir "problem tarama envanteri" geliştirmektir. Bu amaçla veriler Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinin ikinci ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrencilerden toplanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak geliştirilen problem tarama envanteri, "fiziksel eğitim ortamı", "üniversite/fakülte hizmetleri", "öğretme - öğrenme süreci", "gelecek iş yaşamı", "aile ilişkileri", "insan/arkadaşlık ilişkileri", "kişisel algı ve duygu durumu" problemleri olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencilerinin Problemleri, Problem Tarama Envanteri, Üniversite Gençliği.

Gençler zorlu bir yarış ve hazırlık döneminden sonra üniversitede eğitim görme imkânı kazanmaktadırlar (Şahin, Şahin Fırat, Zoraloğlu ve Açıkgöz, 2009). Gençlerin psikolojik, ekonomik ve toplumsal olarak sınıflanabilecek farklı sebeplerden dolayı üniversiteye girdikleri bilinmektedir (Özbay, 1997). Üniversiteye giriş sebepleri farklılaşsa bile gençlerin üniversite eğitimi yıllarında birçok yeni duruma uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu yıllarda gençlerin akademik başarı, iş yaşamına hazırlanma, yeni ortama uyum, farklı sosyal rollerin ve sosyal ilişkilerin getirdiği talepleri karşılamaları, bunlarla başetmeleri ve denge sağlamaları konularında çaba göstermeleri beklenir (Vaez ve Laflamme, 2008). Aynı zamanda üniversite öğrencileri bu süreçlerde farklı düzeylerde problemlerle karşılaşmaktadır.

Üniversite gençlerinin problemlerini araştıran çalışmalara göre öğrencilerin problemleri: akademik, mesleki, öğretim elemanları ile iletişim (Gizir, 2005; Lee, Kang ve Yum, 2005); gelecek kaygısı, iş bulabilmek, okulda boş zaman değerlendirme (Ültanır, 1996); başarısız olma korkusu, maddi problemler, barınma sorunu, sınıf arkadaşları ile sorunlar, ebeveynlerin birbirleriyle sorunları (Pillay ve Ngcobo, 2010); okul durumu ve duygusallık (Kaygusuz, 2002); genel ve psikolojik sağlık ve sosyal ilişkiler (Leicester University, 2002) olarak özetlenebilir. Öğrenci problemlerinin büyük

oranda akademik, kariyer, ilişkiler ve duygusallık alanlarında olduğu tespit edilmiştir (Atik ve Yalçın, 2010).

Türkiye’de üniversite gençliğinin sorunlarını ortaya koymaya çalışan araştırmalar alan yazına önemli katkılarda bulunmuşlardır (ör., Atik ve Yalçın, 2010; Bilgin, 2000; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Gizir, 2005; Güneri, Aydın ve Skovholt, 2003; Kacur ve Atak, 2011; Kaygusuz, 2002; Koç ve Polat, 2006; Pektaş ve Bilge, 2007; Şahin ve ark., 2009; Türküm, Kızıltaş, Yemenici ve Bıyık, 2004). Bu araştırmalar incelendiğinde kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili eleştirel noktalar göze çarpmaktadır. Bunların bazıları şu şekilde özetlenebilir: (1) veri toplama araçlarının bazıları yalnızca açık uçlu sorulardan oluşmuştur ve sadece yüzde ve frekans değerleri elde edilebilmiştir; (2) bazı araştırmalarda kullanılan problem tarama envanterlerinin 1980’lerde geliştirildiği ve daha sonra revize edilmediği görülmektedir; (3) araştırmaların bazılarında veri toplama araçlarının içeriği ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterli bilgi yer almamaktadır; (4) araştırmaların çok azında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunların dışında alan yazın incelendiğinde mevcut problem tarama envanterlerinin genellikle çok fazla madde içerdiği, bunun da okuma ve cevaplama yorgunluğuna yolaçabileceği ve envanterin geçerli ve güvenilir veriler elde etmesini olumsuz etkileyeceği düşünülmüştür. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerimizin güncel problemlerini kendi ifade ettikleri şekilde yansıtabilen, öğrencilerin kısa sürede cevaplayabilecekleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı bir problem tarama envanteri oluşturmak amaçlanmıştır.

Üniversiteler öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimleri yanında onların kişisel, sosyal ve psikolojik gelişmelerini de desteklemelidir (Atik ve Yalçın, 2010). Dünyanın en başarılı üniversiteleri, öğrencilerinin entellektüel, kişisel ve sosyal büyümelerini destekleyen, onların problemlerini gidermek için çalışan ve kendilerini bu konuda sorumlu gören üniversitelerdir (Flores, 2007). Türkiyedeki üniversitelerin kalitesini artırmak ve üniversiteli gençlere yardımcı olabilmek amacıyla, öğrenci sorunları ve karşılaştıkları problemler düzenli olarak araştırılmalı ve bulgular doğrultusunda çözümler üretilmelidir. Bundan dolayı ilgili çalışmanın alana katkısının önemli olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinin ikinci ve dördüncü sınıflarına devam eden toplam 563 öğrenci oluşturmaktadır. Dördüncü sınıflar tüm problem alanlarını belirleyebilecek düzeyde olduklarından, ikinci sınıflar ise üniversite yaşamı deneyimleri açısından farkındalık düzeyleri birinci sınıflara göre daha üst düzeyde olduklarından araştırma grubuna alınmışlardır.

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen problem tarama envanteri kullanılmıştır. Problem tarama envanteri oluşturmak için önce ilgili yayınlardan yararlanılarak dokuz problem alanı belirlenmiş (Fakülte/Okul; Gelecek; Aile; İnsan İlişkileri; Arkadaşlar; Kız-Erkek Arkadaşlığı; Duygusallık; Kişisel Alan; Sağlık) ve bu alanların yer aldığı açık uçlu bir anket oluşturulmuştur. Öğrencilerden her bir problem alanında onlar için “çok önemli” ve “önemli” olan sorunlarını yazmaları

istenmiştir. Bu sorular 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde yer alan eğitim programları ikinci ve dördüncü sınıflarına devam eden toplam 300 öğrenciye verilmiştir. Geriye alınan 272 anketten elde edilen bilgiler analiz edilmiş ve tekrar eden her alana ilişkin problem ifadeleri belirlenmiştir. Hazırlanan envanter 5 uzmanın görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Düzeltmelerden sonra problem tarama listesi kullanılabilirlik açısından değerlendirilmek üzere üçüncü sınıf öğrencilerinden 60 kişiye uygulanmıştır. Elli altı öğrenciden gelen dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak problem tarama envanteri son haline getirilmiştir.

Envanter yoluyla veriler 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Geri dönen anketlerden analize alınan veri sayısı ikinci sınıflardan 315 ve dördüncü sınıflardan 248 olmak üzere toplam 563 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler her bir ifadeye katılma derecelerini (1) Kesinlikle Katılmıyorum dan (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beşli Likert tipi ölçek kullanarak göstermişlerdir. Yüksek puan alınması problemlerin fazla olduğunu göstermektedir.

Başta 8 kategoriye ayrılan maddeler daha sonra araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve 7 kategoride yeni isimlerle ele alınmışlardır. Yeniden düzenleme sonucu envanter, problem alanlarından “fiziksel eğitim ortamına yönelik problemler” için 9, “üniversite/fakülte hizmetlerine yönelik problemler” için 5, “öğretme-öğrenme sürecine yönelik problemler” için 8, “gelecek iş yaşamına ilişkin problemler” için 6, “aile ilişkilerine yönelik problemler” için 8, “insan/arkadaşlık ilişkilerine yönelik problemler” için 12, “kişisel algı ve duygu durumuna yönelik problemler” için 14 olmak üzere toplam 62 maddeden oluşturulmuştur.

Toplanan veriler ölçeklerin açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi ve çapraz geçerlik çalışması yapılmak amacıyla rasgele ikiye bölünmüştür. Açımlayıcı faktör analizi için 265 ve doğrulayıcı faktör analizi için 298 öğrenci alınmıştır.

Tablo 1
Bölgümlere göre AFA ve DFA Analizine Alınan Öğrenci Sayıları

| Bölgümler | AFA | | DFA | | Toplam |
|-----------------------------------|---------|---------|---------|---------|--------|
| | 2.sınıf | 4.sınıf | 2.sınıf | 4.sınıf | |
| Çocuk Gelişimi Eğitimi | 47 | 21 | 49 | 25 | 142 |
| Giyim Endüs. ve Moda Tasar. Eğit. | 44 | 36 | 43 | 38 | 161 |
| El Sanatları Eğitimi | 29 | 25 | 35 | 32 | 121 |
| Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğit. | 20 | 19 | 18 | 23 | 80 |
| Uygulamalı Sanatlar Eğitimi | 13 | 11 | 17 | 18 | 59 |
| Toplam | 153 | 112 | 162 | 136 | 563 |

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefleyen istatistiki yöntemdir (Büyüköztürk, 2008). Öğretmen adaylarından elde

edilen cevapların öncelikle faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi hesaplanmıştır. KMO testinde, hesaplanan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez (0,90'larda mükemmel, 0,80'lerde çok iyi, 0,70 ve 0,60'larda vasat, 0,50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2006). Ayrıca faktör analizine başlamadan önce Barlett küresellik testi hesaplanmış ve testin anlamlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Barlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009).

Açımlayıcı faktör analizinde madde faktör yük değerinin genellikle 0,45 ve daha yüksek olması istenmekle birlikte faktör yük değeri 0,30 olan maddeler de ölçekte tutulabilmektedir. Bu doğrultuda faktör yük değerleri 0,30'un altında olan ve birden fazla faktöre girip aralarında faktör yük değer farkları 0,10 ve daha az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Tabachnik ve Fidell, 1989).

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında tek faktörlü yapılarda ölçek maddelerinin varyansın en az %30'unu açıklaması kabul edilmekle birlikte (Büyüköztürk, 2008); çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Ölçeklerde yer alan maddelerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek geliştirilenler, üzerinde çalıştıkları ölçekle elde ettikleri puanların güvenilirlik düzeyini öncelikle araştırmak zorundadırlar. Ölçek geliştirmede temel amaç, tüm çabaların sonunda daha güvenilir ve daha geçerli bir ölçme aracı elde etmektir (Tezbaşaran, 2008). Kalaycı (2009), alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir: $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir; $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür; $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir; $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi, faktör sayısı ve faktörlere ilişkin göstergelerin önceden belirlendiği ölçme modelini analiz eden bir tekniktir ve daha önce belirlenmiş faktör yapısının doğruluğunu test etmek için kullanılmaktadır (Kline, 2005).

Problem Tarama Envanterinde yer alan yedi ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla her bir alt ölçek için doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında maddelerin anlamlı t değerlerinin olması gerekmektedir. Ayrıca analiz sonrasında hesaplanan uyum iyiliği indeks değerlerinden χ^2 / sd değerinin 2 ile 5 arasında olması; CFI değerinin 0,90'dan büyük; NFI değerinin 0,902'dan büyük ve IFI değerinin 0,90'dan büyük hesaplanması örneklem ile modelin kabul edilebilir derecede uyumlu olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000).

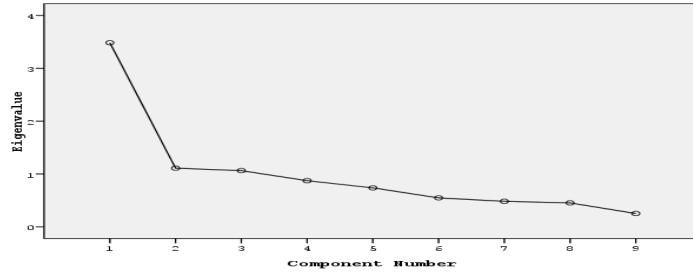
BULGULAR

Problem tarama envanterinde yer alan alt ölçeklerin çapraz geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen AFA ve DFA sonuçlarına başlıklar halinde yer verilmiştir.

1. Fiziksel eğitim ortamı problem ölçeği

Üniversite öğrencilerinin fiziksel eğitim ortamına yönelik problem düzeylerini belirlemek amacıyla dokuz maddeden oluşan alt ölçeğinin hesaplanan KMO testinin 0,811; Barlett testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

KMO testi ve Barlett testinin ardından açımlayıcı faktör analizinin ilk analizinde öz değeri 1'den büyük olan 3 faktör olduğu tespit edilmiştir; ancak Şekil 1'de yer alan scree plot incelemesinde faktör sayısının 1 olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot-fiziksel eğitim ortamı problemleri ölçeği

Tek bir faktör altında toplanan dokuz maddenin faktörler altındaki faktör yük değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2'de yer alan bilgiler incelendiğinde fiziksel eğitim ortamı problemler ölçeğinde yer alan dokuz maddenin faktör yük değerlerinin 0,389 ile 0,827 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Tek bir faktör altında toplanan maddelerin toplam varyansın %38,712'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cevapları doğrultusunda hesaplanan Cronbach alfa (α) değerinin de 0,778 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

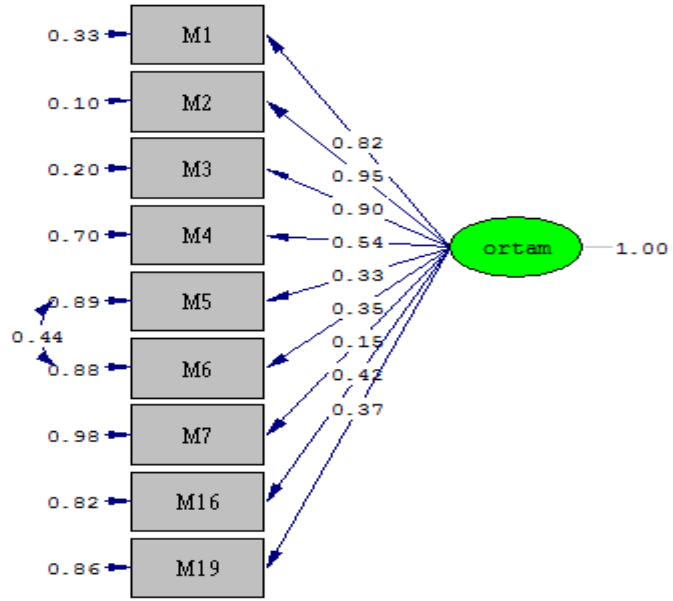
Fiziksel Eğitim Ortamı Problemleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

| Maddeler | Faktör yük değeri |
|----------|-------------------|
| m2 | ,827 |
| m3 | ,778 |
| m1 | ,732 |
| m4 | ,622 |
| m6 | ,591 |
| m16 | ,574 |

| Maddeler | Faktör yük değeri |
|----------|-------------------|
| m5 | ,520 |
| m7 | ,414 |
| m19 | ,389 |

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanan ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olan fiziksel eğitim ortamı problemleri ölçeğinde yer alan maddelerin faktörel yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci öğrenci grubunun cevaplarına dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır.

DFA sonrasında hesaplanan path diyagramı Şekil 2’de yer almaktadır. Şekil 2’de görüldüğü gibi analiz sonrasında önerilen modifikasyon sonucunda uzman görüşüne dayalı olarak M5 ile M6 maddeleri arasında hata kovaryansı hesaplanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan fiziksel eğitim ortamına yönelik problemler ölçeğinde yer alan tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Analiz sonrasında hesaplanan uyum iyiliği indeksi değerleri incelendiğinde; $X^2/sd= 5,90$; CFI değerinin 0,92; NFI değerinin 0,90 ve IFI değerinin 0,92 olduğu belirlenmiştir. Uyum iyiliği indeks değerleri doğrultusunda modelin doğrulandığı tespit edilmiştir.

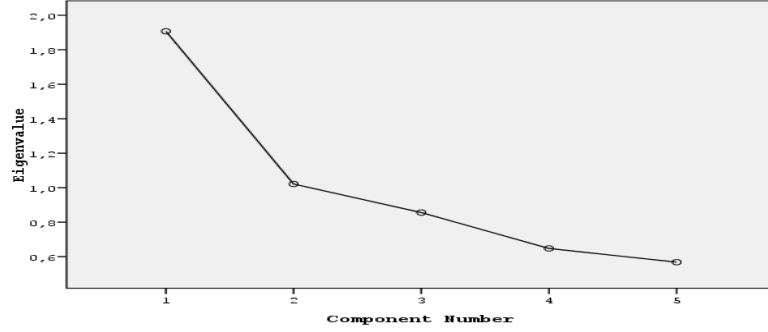


Şekil 2. Fiziksel eğitim ortamı problemleri ölçeği path diyagramı

2. Üniversite/fakülte hizmetleriyle ilgili problemler ölçeği

Üniversite öğrencilerinin üniversite/fakülte hizmetleriyle ilgili problemler ölçeğinde yer alan beş madde için hesaplanan KMO değeri 0,647; Barlett testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Açımlayıcı faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük olan 1 faktör olduğu belirlenmiş ayrıca scree plot incelendiğinde üniversite/fakülte hizmetleriyle ilgili problemler ölçeğindeki maddelerin tek bir boyutta toplandığı tespit edilmiştir.



Şekil 3. Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot- üniversite/fakülte hizmetleri problemleri ölçeği

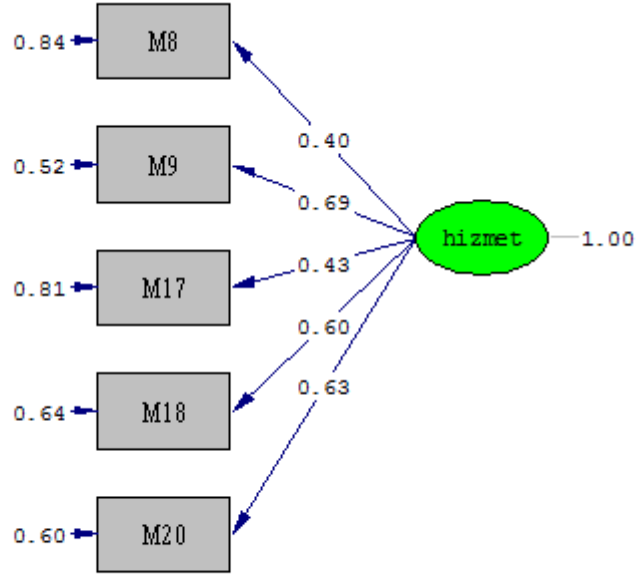
Üniversite/fakülte hizmetlerine karşı problemler ölçeğinde tek bir faktör altında toplanan beş maddenin faktör yük değerleri Tablo 3'te yer almaktadır. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0,418 ile 0,698 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir (Bknz. Table 3). Tek bir faktör altında toplanan beş maddenin üniversite/fakülte hizmetleriyle ilgili problem düzeyinde değişkenliğin %38,139'unu açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda maddeler arası iç tutarlığı belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa (α) değerinin; 0,682 olduğu saptanmıştır.

Tablo 3

Üniversite/Fakülte Hizmetleri Problemleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

| Maddeler | Faktör yük değeri |
|----------|-------------------|
| m20 | ,698 |
| m18 | ,673 |
| m9 | ,659 |
| m8 | ,597 |
| m17 | ,418 |

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanan ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olan üniversite/fakülte hizmetleri problemleri ölçeğinde yer alan maddelerin faktörel yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci öğrenci grubunun cevaplarına dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. DFA sonrasında hesaplanan path diyagramı Şekil 4'te yer almaktadır.



Chi-Square=29.22, df=5, P-value=0.00002, RMSEA=0.130

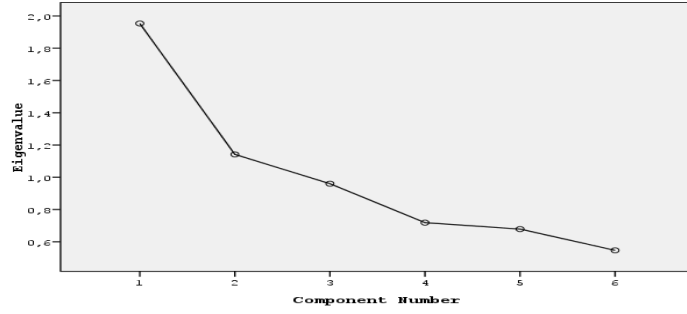
Şekil 4. Üniversite/Fakülte hizmetleri problemleri ölçeği path diyagramı

Şekil 4'te yer alan bilgiler incelendiğinde üniversite/fakülte hizmetleriyle ilgili problemler ölçeğinde yer alan tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Analiz sonrasında hesaplanan uyum iyiliği indeksi değerleri incelendiğinde; $X^2/sd = 5,84$; CFI değerinin 0,91; NFI değerinin 0,90 ve IFI değerinin 0,91 olduğu belirlenmiştir. Uyum iyiliği indeks değerleri doğrultusunda modelin doğrulandığı tespit edilmiştir.

3. Öğretme-öğrenme süreci problemleri ölçeği

Öğretme-öğrenme süreciyle ilgili üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problem düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan sekiz madde için KMO testi 0,667; Barlett küresellik testi anlamlı hesaplanmıştır ($p < 0,05$).

Açımlayıcı faktör analizinde sekiz maddeden oluşan öğretme-öğrenme süreciyle ilgili problemler maddelerinde özdeğeri 1'den büyük 2 faktör olduğu belirlenmiştir. Ancak Şekil 5'te yer alan scree plot incelemesinde de maddelerin tek faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Faktör yük değeri 0,30'un altında olan iki madde (madde 14 ve 15) çıkarılarak analize altı madde ile tek faktörlü yapıda devam edilmiştir.



Şekil 5. Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot- öğretme-öğrenme süreci problemleri ölçeği

Döndürme yöntemi sonrasında öğretme-öğrenme süreci problemleri ölçeğinde yer alan altı maddenin faktör yük değerleri Tablo 4’te yer almaktadır.

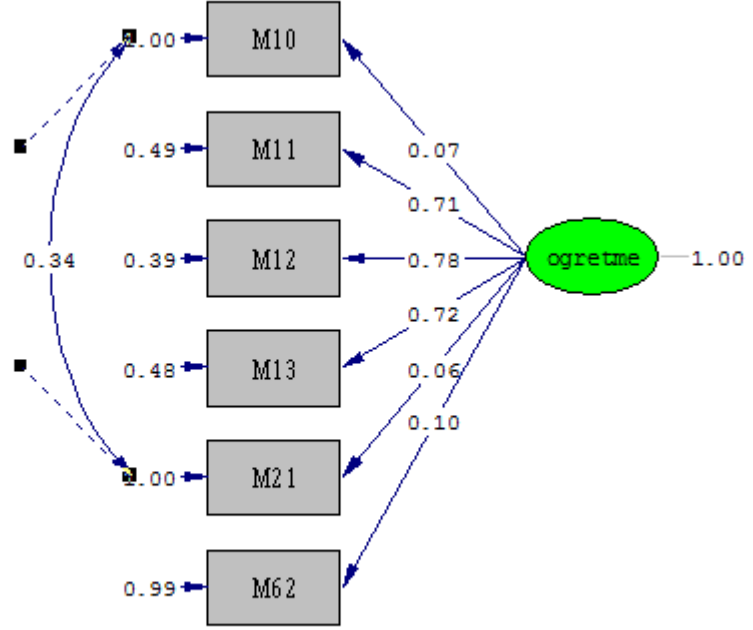
Tablo 4

Öğretme - Öğrenme Süreci Problemleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

| Maddeler | Faktör yük değeri |
|----------|-------------------|
| m12 | ,766 |
| m11 | ,709 |
| m13 | ,586 |
| m10 | ,468 |
| m21 | ,449 |
| m62 | ,315 |

Tablo 4 incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,315 ile 0,766 arasında değiştiği görülmektedir. Tek bir faktör altında toplanan altı maddenin öğretme-öğrenme süreci problem düzeyinde değişkenliğin %32,556’sını açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda maddeler arası iç tutarlığı belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa (α) değerinin 0,646 olduğu saptanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanan ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olan öğretme-öğrenme süreci problemleri ölçeğinde yer alan maddelerin faktörel yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci öğrenci grubunun cevaplarına dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. DFA sonrasında hesaplanan path diyagramı Şekil 6’da yer almaktadır.



Chi-Square=29.54, df=8, P-value=0.00025, RMSEA=0.097

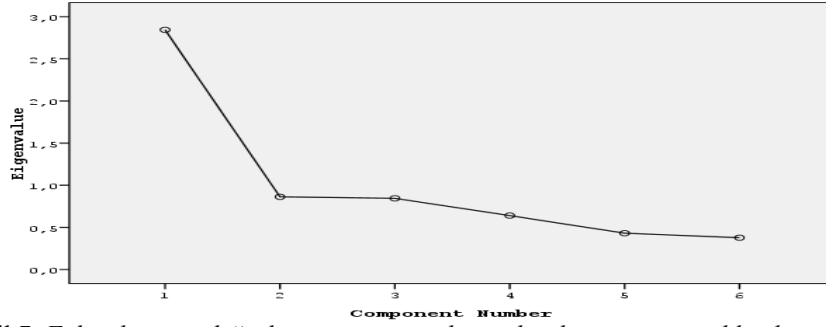
Şekil 6. Öğretme-öğrenme süreci problemleri ölçeği path diyagramı

Şekil 6'da yer alan path diyagramı incelendiğinde, altı maddeden oluşan öğretme-öğrenme süreci problemleri ölçeğinde uzman kanısı doğrultusunda M10 ile M21 maddeleri arasında hesaplanan hata kovaryansı ile birlikte modelin doğrulandığı görülmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir. DFA sonrasında hesaplanan uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde; $X^2/sd= 3,69$; CFI değerinin 0,92; NFI değerinin 0,90 ve IFI değerinin 0,93 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan uyum iyiliği indeks değerleri doğrultusunda modelin doğrulandığı tespit edilmiştir.

4. Gelecek iş yaşamı problemleri ölçeği

Üniversite öğrencilerinin gelecek iş yaşamıyla ilgili problem düzeylerini belirlemek amacıyla altı maddeden oluşan ölçeğe öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan KMO değerinin 0,804; Barlett tesinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük 1 faktör olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Şekil 7'de yer alan scree plot incelemesinde de ölçek maddelerinin tek faktörde olduğu belirlenmiştir.



Şekil 7. Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot- gelecek iş yaşamı problemleri ölçeği

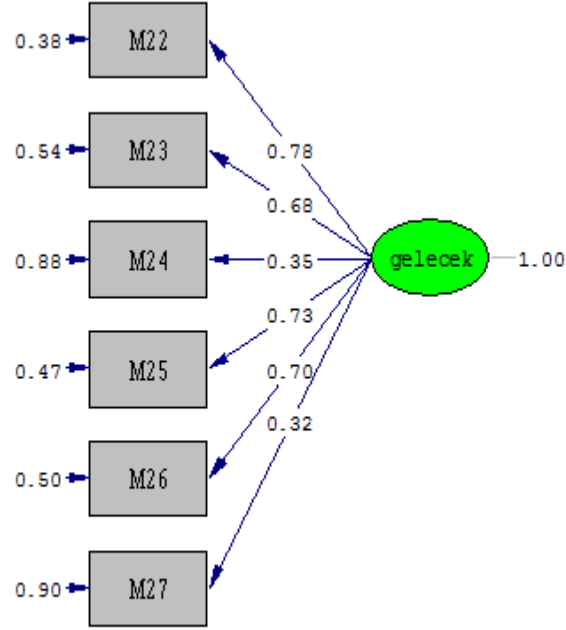
Tek faktörde toplanan gelecek iş yaşamına ilişkin problemler ölçeğindeki altı maddenin faktör yük değerleri Tablo 5'te yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,484 ile 0,827 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin gelecek iş yaşamı problemleri ölçeği altı maddesinin varyansın %47,395'ini açıkladığı belirlenmiştir. Maddeler arası iç tutarlığın belirlenmesi amacıyla hesaplanan Cronbach alfa (α) değerinin de 0,765 olduğu saptanmıştır.

Tablo 5

Gelecek İş Yaşamı Problemleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

| Maddeler | Faktör yük değeri |
|----------|-------------------|
| m26 | ,827 |
| m22 | ,807 |
| m25 | ,733 |
| m23 | ,695 |
| m27 | ,503 |
| m24 | ,484 |

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanan ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olan gelecek iş yaşamı problemleri ölçeğinde yer alan maddelerin faktörel yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci öğrenci grubunun cevaplarına dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. DFA sonrasında hesaplanan path diyagramı Şekil 8'de yer almaktadır.



Chi-Square=28.95, df=9, P-value=0.00066, RMSEA=0.088

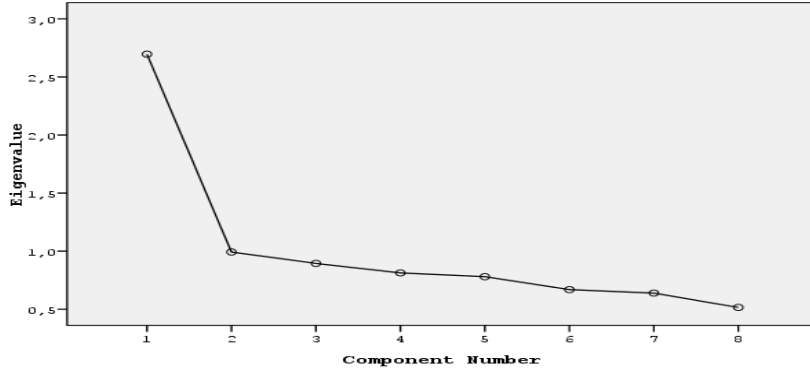
Şekil 8. Gelecek iş yaşamı problemleri ölçeği path diyagramı

Şekil 8’de yer alan gelecek iş yaşamına ilişkin problem ölçeğinde yer alan maddelerin tamamının anlamlı t değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir. DFA sonrasında hesaplanan uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde; $X^2/sd= 3,22$; CFI değerinin 0,97; NFI değerinin 0,95 ve IFI değerinin 0,97 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan uyum iyiliği indeks değerleri doğrultusunda modelin doğrulandığı tespit edilmiştir.

5. Aile ilişkileri problemleri ölçeği

Üniversite öğrencilerinin aile ilişkileriyle ilgili problem düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan sekiz maddeye öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan KMO değeri 0,809 olarak; Barlett testi de anlamlı hesaplanmıştır ($p<0,05$).

KMO testi ile Barlett testinin ardından hesaplanan açımlayıcı faktör analizinde özdeğeri 1’den büyük 1 faktör olduğu ayrıca Şekil 9’da yer alan scree plot incelemesinde de faktör sayısının bir olduğu belirlenmiştir.



Şekil 9. Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot- aile ilişkileri problemleri ölçeği

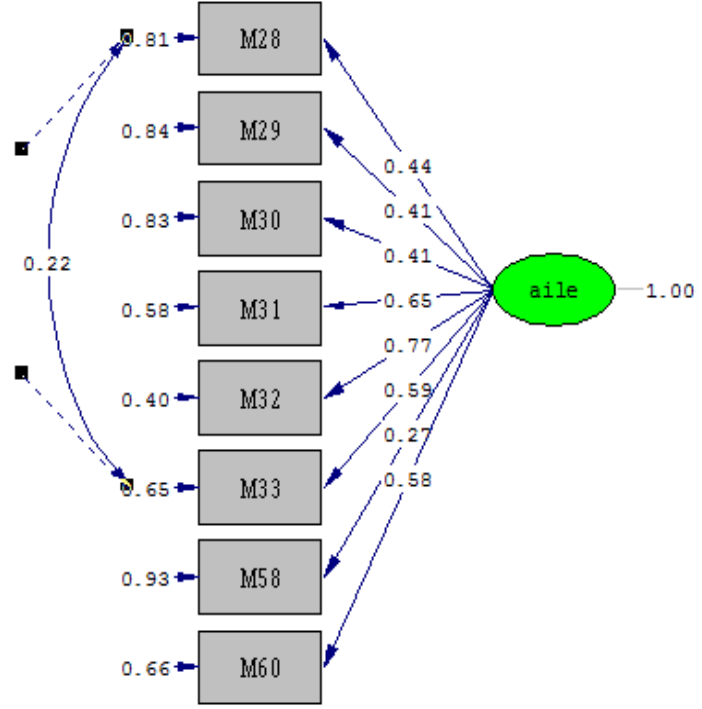
Aile ilişkilerine yönelik problemler ölçeğinde yer alan sekiz madde için hesaplanan faktör yük değerleri Tablo 6'da yer almaktadır. Tablo 6'da yer alan bilgiler incelendiğinde, aile ilişkilerine yönelik problemler ölçeğinde tek faktör altında toplanan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,471 ile 0,723 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin toplam varyansın %33,695'ini açıkladığı belirlenmiştir. Maddeler arası iç tutarlığın belirlenmesi amacıyla hesaplanan Cronbach alfa (α) değerinin de 0,711 olduğu saptanmıştır.

Tablo 6

Aile İlişkileri Problemleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

| Maddeler | Faktör yük değeri |
|----------|-------------------|
| m33 | ,723 |
| m32 | ,657 |
| m31 | ,633 |
| m29 | ,580 |
| m60 | ,537 |
| m28 | ,515 |
| m58 | ,478 |
| m30 | ,471 |

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanan ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olan aile ilişkileri problemleri ölçeğinde yer alan maddelerin faktörel yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci öğrenci grubunun cevaplarına dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır.



Chi-Square=60.54, df=19, P-value=0.00000, RMSEA=0.088

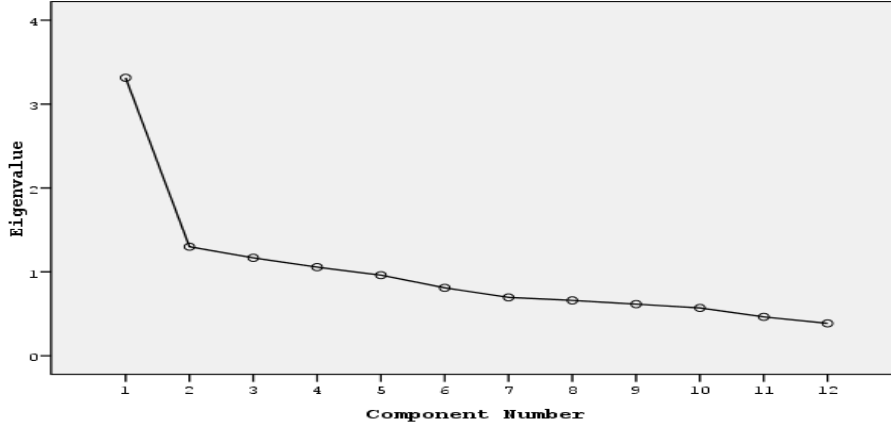
Şekil 10. Aile ilişkileri problemleri ölçeği path diyagramı

Şekil 10'da aile ilişkilerine yönelik problem ölçeğinde yer alan sekiz maddenin anlamlı t değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir. M28 ile M33 maddeleri arasında uzman kanısına dayalı olarak hesaplanan hata kovaryansları sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. $X^2/sd= 3,19$; CFI değerinin 0,94; NFI değerinin 0,91 ve IFI değerinin 0,94 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan uyum iyiliği indeks değerleri doğrultusunda modelin doğrulandığı tespit edilmiştir.

6. İnsan/arkadaşlık ilişkileri problemleri ölçeği

Öğrencilerin insan/arkadaşlık ilişkilerine yönelik problem düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan 12 madde için hesaplanan KMO değeri 0,768'tir; Barlett küresellik testi anlamlı olarak bulunmuştur ($p<0,05$).

Açımlayıcı faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük dört faktör olduğu; ancak Şekil 11'de yer alan scree plot incelemesinde ölçeğin bir faktörlü yapı gösterdiği belirlenmiştir. Faktör yük değerleri arasındaki farkı 0,10'dan az olan ve faktör yük değeri 0,30'dan düşük olan iki madde (madde 34 ve 36) çıkarılarak analize on madde ile devam edilmiştir.



Şekil 11. Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot- insan/arkadaşlık ilişkileri problemleri ölçeği

Tablo 7

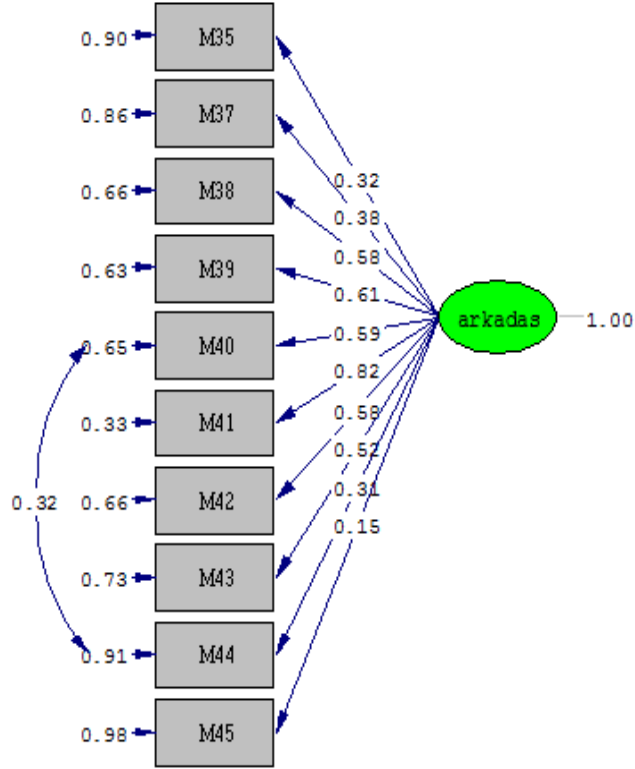
İnsan/Arkadaşlık İlişkileri Problemleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

| Maddeler | Faktör yük değeri |
|----------|-------------------|
| m41 | ,712 |
| m42 | ,673 |
| m39 | ,658 |
| m40 | ,651 |
| m37 | ,587 |
| m38 | ,575 |
| m43 | ,433 |
| m35 | ,411 |
| m44 | ,409 |
| m45 | ,368 |

İnsan/arkadaşlık ilişkilerine yönelik problemler ölçeğinde yer alan on maddenin faktör yük değerleri Tablo 7’de yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,368 ile 0,712 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. İnsan/arkadaşlık ilişkilerine yönelik problemler ölçeğinde yer alan maddelerin toplam varyansın %31,509’unu açıkladığı belirlenmiştir. Güvenirlilik incelemesinde maddelere verilen cevaplar doğrultusunda Cronbach alfa (α) katsayısı da 0,748 olarak hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanan ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olan insan/arkadaşlık ilişkilerine yönelik problemler ölçeğinde yer alan maddelerin faktörel yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci öğrenci grubunun cevaplarına dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır.

Şekil 12’de görüldüğü gibi insan/arkadaşlık ilişkilerine yönelik problem ölçeğinde yer alan on maddenin anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda M40 ile M44 maddelerinin hata kovaryansları hesaplanmıştır. Analiz sonrasında hesaplanan uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde; $X^2/sd= 4,40$; CFI değerinin 0,90; NFI değerinin 0,88 ve IFI değerinin 0,91 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan uyum iyiliği indekslerinden NFI dışındaki değerler modelin doğrulandığını göstermektedir.



Chi-Square=149.66, df=34, P-value=0.00000, RMSEA=0.109

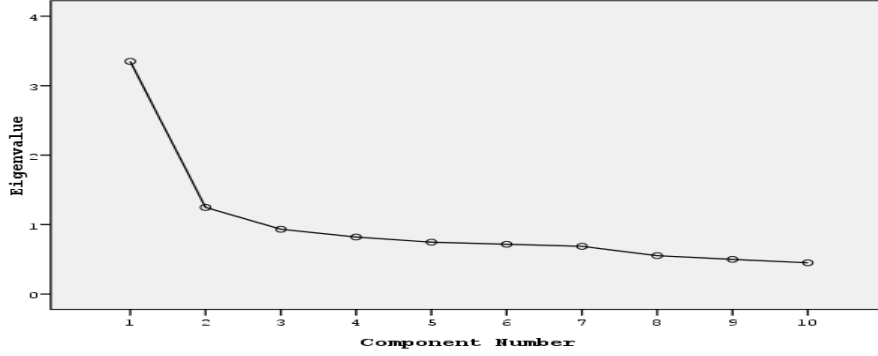
Şekil 12. İnsan/arkadaşlık ilişkileri problemleri ölçeği path diyagramı

7. Kişisel algı ve duygu durumu problemleri ölçeği

Üniversite öğrencilerinin kişisel algı ve duygu durumuna yönelik problemleri ölçeğinde yer alan 14 madde için hesaplanan KMO değeri 0,797’dir ve Barlett testi anlamlıdır ($p<0,05$).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1’den büyük iki faktör olduğu belirlenmiştir ancak Şekil 13’te yer alan scree plot incelendiğinde ölçeğin tek faktörde

toplandığı tespit edilmiştir. Analizde faktör yük değerleri arasındaki farkı 0,10'dan az olan ve faktör yük değeri 0,30'dan düşük olan dört madde (madde 47, 57, 59, 61) çıkarılarak analize on madde ile devam edilmiştir.



Şekil 13. Faktörlerin öz değerlerine ait scree plot- kişisel algı ve duygu durumuna yönelik problemler ölçeği

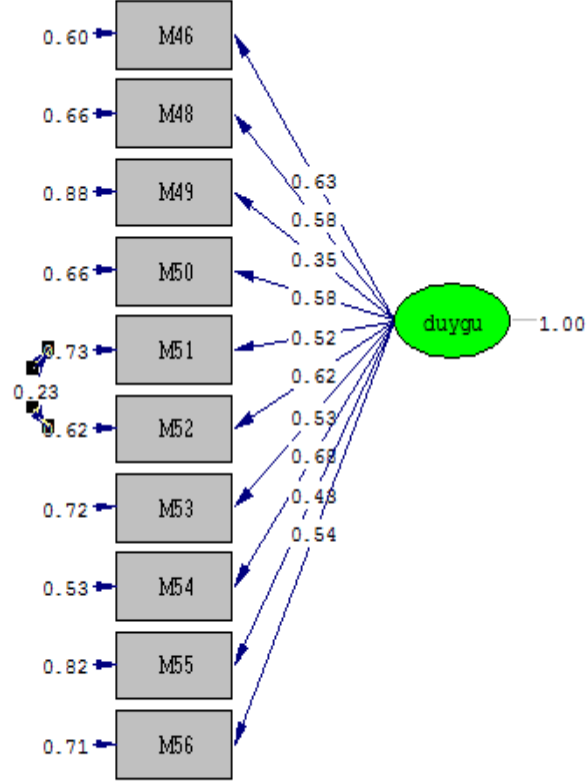
Kişisel algı ve duygu durumuna yönelik problemler ölçeğinde yer alan 10 madde ile analize devam edilerek maddelere ilişkin faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan faktör yük değerleri Tablo 8'de yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, kişisel algı ve duygu durumuna yönelik problemler ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,440 ile 0,677 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin kişisel algı ve duygu durumuna yönelik problemlerindeki değişkenliğin %33,495'ini açıkladığı belirlenmiştir. Maddeler arası iç tutarlığın belirlenmesi amacıyla hesaplanan Cronbach alfa (α) değerinin de 0,761 olduğu saptanmıştır.

Tablo 8

Kişisel Algı ve Duygu Durumu Problemleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

| Maddeler | Faktör yük değeri |
|----------|-------------------|
| m52 | ,677 |
| m54 | ,661 |
| m49 | ,622 |
| m51 | ,612 |
| m50 | ,585 |
| m55 | ,577 |
| m56 | ,532 |
| m48 | ,529 |
| m46 | ,511 |
| m53 | ,440 |

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanan ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olan kişisel algı ve duygu durumuna yönelik problemler ölçeğinde yer alan maddelerin faktörel yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci öğrenci grubunun cevaplarına dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır.



Chi-Square=136.07, df=34, P-value=0.00000, RMSEA=0.103

Şekil 14. Kişisel algı ve duygu durumu problemleri ölçeği path diyagramı

Şekil 14'te yer alan kişisel algı ve duygu durumuna yönelik problemler ölçeğinde yer alan on maddenin anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda M51 ile M52 arasında hesaplanan hata kovaryansı ile hesaplanan uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde; $X^2/sd= 4,00$; CFI değerinin 0,92; NFI değerinin 0,90 ve IFI değerinin 0,92 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan uyum iyiliği indeks değerleri doğrultusunda modelin doğrulandığı tespit edilmiştir.

SONUÇ

Problem tarama envanterinde yer alan yedi alt problem alanına yönelik hazırlanan ölçeklerin fiziksel eğitim ortamı problemler ölçeğinde dokuz, üniversite/fakülte hizmetleriyle ilgili problemler ölçeğinde beş, öğretme - öğrenme süreci problemleri ölçeğinde altı, gelecek iş yaşamı problemleri ölçeğinde altı, aile ilişkilerine yönelik problemler ölçeğinde sekiz, insan/arkadaşlık ilişkileriyle ilgili problemler ölçeğinde on, kişisel algı ve duygu durumu problemleri ölçeğinde on olmak üzere envanterin nihai formunda toplam elli dört madde yer almaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi ile her bir alt ölçek için belirlenen faktör yapısı, belirlenen ikinci öğrenci grubundan elde edilen cevaplar üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılarak incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda problem tarama envanterinde yer alan yedi alt ölçeğin yapılarının doğrulandığı belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin problemleri konusunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bu problem tarama envanterinin alan yazına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian campus survey. *Journal of American College Health, 50*, 67-72.
- Almulla, M. A. (1989). The problems and concerns of college students in Saudi Arabia as identified by students. Dissertation, University of Rochester. ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9019809)
- Atik, G. ve Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 1520-1526.
- Bilgin, M. (2000). Üniversite öğrencilerinin sorunları ile değerleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 18-25.
- Bishop B. J., Bauer, W. K. & Becker, E.T. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. *Journal of College Students development, 39* (2), 205-210.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim, 37* (164), 95-107
- Flores, A. (2007). Attribution style, self-efficacy, and stress as predictors of academic success and academic satisfaction in college students. Dissertation. The University of Utah. UMI Number: 3256111
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (2), 196-213
- Güneri, O. Y., Aydın, G. & Thomas, S. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling, 25* (1), 53-63.

- Jeong, J. (2004). Analysis of The Factors And The Roles of Hrd in Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations in The Republic of Korea. Dissertation. Texas A&M University. Major Subject: Educational Human Resource Development.
- Kacur, M. ve Atak , A. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes üniversitesi örneği. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31 (2), 273-297
- Kalaycı, Ş. (2009). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti..
- Kaygusuz, C. (2002). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ve bunların bazı değişkenlerle ilişkileri. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6, 76-86.
- Kline, R.B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Edition). New York: The Guilford Press.
- Koç, M., Avşaroğlu, S., ve Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 483-498
- Koç, M. ve Polat, Ü. (2006). Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 3 (2), 1-22
- Korkmaz, A. (2006). Yüksek Öğretim Gençliğinin Problemleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Erişim Tarihi: 22.10.2010, Erişim Adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/korkmaz.htm>
- Krumrei, E. J., Newton, F. B., & Kim, E. (2010). A multi-institution look at college students seeking counseling: nature and severity of concerns. Journal of College Student Psychotherapy, 24, 261-283
- Lee, D. H., Sunwoo, K., & Sichang, Y. (2005). A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean college students: An exploratory study. College Student Journal, 39, 442-448.
- Leicester University (2002). Student psychological health project. <http://www.le.ac.uk/edsc/sphp>
- Özbay, G. (1997). Üniversite öğrencilerinin sorunlarına yönelik 1982-92'de yayınlanan araştırmalara ilişkin değerlendirme ve yorumlama. Türk Psikoloji Dergisi, 12 (39), 18-27.
- Özgülven, İ. E. (1999). Psikolojik testler. Ankara: PDREM Yayınları
- Pektaş, İ. ve Bilge, A. (2007). Ege Üniversitesi İzmir Atatürk sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 83-98
- Pillay, A. L. & Ngcobo, H.S.B. (2010). Sources of stress and support among rural-based first year university students: an exploratory study. South African Journal of Psychology, 40 (3), 234-240
- Stallman, H. M. & Shochet, I. M. (2009). Prevalence of mental health problems in Australian university health services. Australian Psychologist, 44 (2), 122-127
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3 (6), 49-74.
- Şahin, İ., Şahin Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R., ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. e-Journal of New World Sciences Academy, 4 (4), Article Number: 1C0107
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). Using multivariate statistics (2nd ed.). Cambridge: Harper & Row.

- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şt.
- Tezbaşaran, A. (2008). Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu (e-kitap http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Olcek_Hazirlama_Kilavuzu)
- Türküm, A. S., Kızıltaş, A., Yemenici, B., ve Bıyık, N. (2004). Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri, sorunları ve üniversiteye ilişkin görüşleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ültanır, E. (1996). Yeni açılan üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin açılmasına duyulan gereklilik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 21 (220), 10-14.
- Ün Açıkgöz, K. ve Açıkgöz, K. (1992). Üniversite denilen yer. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: a longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality*, 36 (2), 183-196.

İletişim/Correspondence

Ebru ERSAY
Gazi Üniversitesi
eersay@gmail.com

Nevriye YAZÇAYIR
Gazi Üniversitesi
yazcayir@gmail.com

An Investigation of Primary School Teachers' Communication Satisfaction

Sıdıka GİZİR
Mersin University

Esin Kevser KÖKSAL
Ministry of National Education

Abstract

The purpose of this study was to examine primary school teachers' satisfaction with communication within their schools and also determine whether there is a significant difference among scores obtained from communication satisfaction dimensions with regard to teachers' gender and type of the school that teachers are employed. The sample consisted of 741 teachers employed in 33 primary schools in the province of Mersin. The data were gathered by "Communication Satisfaction Questionnaire" developed by Downs and Hazen (1977) after adapting into Turkish by the researchers and then analyzed using descriptive statistics and t-test. Analysis revealed that the teachers satisfied with some communication satisfaction dimensions while they were undecided about some dimensions. Moreover, there were significant differences between the scores on each communication satisfaction dimension regarding type of school although there were no significant differences among the scores on each communication satisfaction dimension, except personal feedback, regarding gender.

Keywords: Organizational communication, communication satisfaction, primary school teachers

SUMMARY

Organization is composed of some number of individuals who desire to achieve some set of goals, recognize that goals are best achieved by cooperation rather than independent action, gather whatever materials and information, and return the modified materials and information to the organizational environment in order to obtain satisfactory rewards (Book et al., 1980). This definition of organization emphasizes that communication process is an essential component of any organizational action and central to the control, coordination, and survival of organizations. Goldhaber et al. (1978) stated that the perceptions of satisfaction, climate, and information adequacy become main variables in communication research when organizational communication is approached from the perception/attitudes or the perception perspective. According to this perspective, employees' cognitive and affective perceptions of the organization influence their behaviors in the organization. With the perception perspective,

communication satisfaction emerges as an important organizational variable because it is seen as a multidimensional construct examining employees' perceptions about different forms of communication, such as the amount of information employees receive, the organization's communication climate, the receptivity of upward communication, and employees' frequency of interaction (Clampitt & Downs, 1993; Downs & Hazen, 1977; Hecht, 1978; Simpson, 1988).

Specifically, communication satisfaction is defined as the overall degree of satisfaction that individual feels from her/his total communication environment (Downs & Hazen, 1977; Gülnar, 2009). It is frequently observed in the literature that communication satisfaction consists of eight dimensions, namely communication climate, supervisor satisfaction, media quality, horizontal informal communication, organizational integration, personal feedback, organizational perspective, and subordinate communication.

Research has shown that effective and satisfactory communication contributes organizational effectiveness and performance in association with many organizational variables, such as job satisfaction, organizational identity, organizational culture, organizational commitment and motivation, organizational citizenship, and communication skills (Carrière & Borque, 2009; Eroğlu & Özkan, 2009; Fournier, 2008; Goris, 2007; Konning & Jang 2007; Nakra, 2006; Pişiren, 2010).

Education establishments engage a wide variety of communication to realize the basic tasks -teaching- as with most organization. It is thought that like employees from various sector, teachers may be most satisfied with information that helps them make sense of their situation through explaining how their jobs fit into the organizational mission, policies and plans, and about relationships with key constituencies in their workplace.

Purpose of the Study

Given the importance of communication satisfaction to organizational functioning, the purpose of this study is to examine the communication satisfaction of primary school teachers at their schools. This study also aimed at determining whether there is a difference among communication satisfaction dimensions with regard to teachers' gender and type of the school employed. With this aim, the following research questions were answered:

1. What are primary school teachers' satisfaction levels with communication climate, supervisor satisfaction, media quality, horizontal informal communication, organizational integration, personal feedback and organizational perspective as communication satisfaction dimensions in Mersin?
2. Is there a significant difference among scores obtained from communication satisfaction dimensions with regard to type of the school that teachers are employed?
3. Is there a significant difference among scores obtained from communication satisfaction dimensions with regard to teachers' gender?

METHOD

The sample of this study consisted of 741 teachers employed at primary schools in Mersin. Out of 741 teachers, 568 were from state school (% 76,7) and 173 were from private school (%23.3). Moreover, out of 741 students, 455 were female (61.4%) and 286 were male (38.6%). In order to determine the communication satisfaction of teachers at the primary schools, the Downs-Hazen Communication Satisfaction Questionnaire (CSQ) developed by Downs and Hazen (1977) was used after adapting into Turkish through confirmatory factor analyses by the researchers and then analyzed using descriptive statistics and t-test.

RESULTS & CONCLUSIONS

The results of the analysis revealed that teachers satisfied with each communication satisfaction dimensions in various levels. As a result of rating the mean of sub-scales based on five-point scale, it was observed that teachers satisfied with *horizontal informal communication* ($\bar{X}_{\text{horizontal communication}} = 3.92$), *organizational integration* ($\bar{X}_{\text{integration}} = 3.68$) and *organizational perspective* ($\bar{X}_{\text{organizational perspective}} = 3.56$); while they were neutral with respect to satisfaction with the dimensions of *personal feedback* ($\bar{X}_{\text{feedback}} = 3.35$), *supervisory communication* ($\bar{X}_{\text{supervisor communication}} = 3.31$), *media quality* ($\bar{X}_{\text{media quality}} = 3.47$) and *communication climate* ($\bar{X}_{\text{communication climate}} = 3.29$). There were also significant differences between the scores on each communication satisfaction dimension regarding type of school that teachers are employed (private or state). Analysis revealed that there is significant differences among *organizational perspective* [$t(739)=-8.53, p<.05$], *organizational integration* [$t(739)=-8.54, p<.05$], *personal feedback* [$t(739)=-5.20, p<.05$], *supervisory communication* [$t(739)=-7.06, p<.05$], *horizontal informal communication* [$t(739)=-5.55, p<.05$], *media quality* [$t(739)=-5.85, p<.05$] and *communication climate* [$t(739)=-9.19, p<.05$] regarding type of school that teachers are employed (private or state).

There were no significant differences among the scores on each communication satisfaction dimension, except personal feedback, regarding gender. The results showed that there is no significant difference among the dimensions of *organizational perspective* [$t(739)=-.631, p<.05$], *organizational integration* [$t(739)=-.667, p<.05$], *supervisory communication* [$t(739)=-.37, p<.05$], *horizontal informal communication* [$t(739)=1.00, p<.05$], *media quality* [$t(739)=.430, p<.05$] and *communication climate* [$t(739)=-.63, p<.05$] regarding gender, while there is only a significant difference between females and male in *personal feedback* [$t(739)=-.212, p<.05$].

In conclusion, it was observed that teachers were neutral with respect to satisfaction with the dimensions of personal feedback, supervisory communication, media quality and communication climate. With this respect, it may be stated that teachers feel they are not receiving timeous information about what is expected of them and how they are doing. It seems that these communication dimensions needs to be

taken into consideration and the communication environment of the school should be promoted in order improve the teachers' working conditions by the administrators.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İletişim Doyumlarının İncelenmesi¹

Sıdıka Gizir
Mersin Üniversitesi

Esin Kevser KÖKSAL
Milli Eğitim Bakanlığı

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarındaki iletişimden sağladıkları doyum düzeylerinin belirlenmesi ve iletişim doyumunun boyutlarına ilişkin puanlarının kamu ya da özel okulda görev yapmaları ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, Mersin ili merkez ilçelerindeki 33 ilköğretim okulunda görevli 741 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri Downs and Hazen (1977) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından bu çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanan İletişim Doyumu Anketi aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veri betimleyici istatistikler ve t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin iletişim doyumunun bazı boyutlarından doyum sağladıklarını, bazılarında ise doyum sağlama açısından kararsız kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul türüne göre iletişim doyumunun bütün boyutlarından elde edilen puanlar arasında özel okullar lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin iletişim doyumunu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise, kişisel geribildirim boyutu hariç, diğer iletişim doyum boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel iletişim, iletişim doyum, ilköğretim okulu öğretmenleri

Bireyler, çeşitli kişisel ve toplumsal amaçları gerçekleştirmek ve gereksinimlerini karşılamak amacıyla örgütlerde yer alırlar. Bireylerin bu amaçlarını gerçekleştirmeleri ve örgüt yaşamı içinde her türlü gereksinimlerini karşılayabilmeleri sağlıklı bir iletişim süreci ve ortama bağlıdır (Book ve diğ., 1980; Clampitt, 1983; Greenbaum, Clampitt ve Willihnganz, 1988; Keyton, 2005; Raile, 2005). Aynı zamanda, bireylerin örgütlerindeki iletişim süreci ve örgüt içi ilişkileri algılayışları, örgüte yönelik tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Goldhaber ve diğ., 1978). Dolayısıyla çalışanların bu algıları, performans, motivasyon, örgütsel kimlik, örgüt kültürü, üretim ve örgütsel bağlılık gibi çeşitli örgütsel değişkenlerle ilişkilendirilmiştir (Carrière ve Borque, 2009; Eroğlu ve Özkan, 2009; Tsai ve Chuang, 2009).

Örgütsel iletişim, algısal perspektiften ele alındığında, ilgili araştırmaların örgütte iklim algısı, bilgi yeterliği algısı ve doyum algısı boyutları üzerine odaklandığı

¹ Bu çalışma, Esin K. Köksal tarafından Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

görülmektedir. Örneğin, iletişim doyumu kavramı bir yapı olarak tanımlanmakta (Downs aktaran Mount ve Back, 1999) ve iletişim süreci ile ilişkilendirilen temel değişkenlerden biri olarak görülmektedir (Downs ve Hazen, 1977; Mount ve Back, 1999). Gray ve Laidlaw (2004) örgütteki iletişimin örgüt çalışanlarının rol ve görev tanımlarını anlamalarına ya da ihtiyaçlarına yönelik bilgiyi elde etmelerine olanak sağladığına, böylece çalışanların iletişimden doyum elde etmelerinin iyi iş ilişkileri geliştirmelerindeki önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu açıdan, iletişim doyumunun değerlendirilmesi, örgütsel iletişimin zayıf ya da güçlü yanlarıyla ilgili veri toplanması, pozitif çalışma ilişkileri geliştirme, bilgi aktarımının geliştirilmesi ve sonuçta örgütsel verimliliği artıran iletişim stratejileri geliştirmek için bir temel oluşturmaya yöneliktir (Gray ve Laidlaw, 2004).

İletişim doyumuna ilişkin alanyazın incelendiğinde, bu kavramın iş doyumuna (Carrière ve Borque, 2009; Downs ve Hazen, 1977; Ehlers, 2003; Goris, 2007; Hopper, 2009; Kongchan, 1985; Pincus, 1986; Sypher, 1981); örgütsel kimlik (Nakra, 2006); lider-üye takas kuramı (Mueller ve Lee, 2002; Ramos, 2003); iş performansı ve işten ayrılma (Goris, 2007; Hopper, 2009; Pincus, 1986; Tsai ve Chuang, 2009); örgüt kültürü ve bireysel özellikler (Eroğlu ve Özkan, 2009); üretim (Clampitt ve Downs, 1993); iş değerleri (Raile, 2005); örgütsel bağlılık (Hopper, 2009; Kongchan, 1985; Varona, 1996.); iletişim becerisi (Polansky, 1994); örgütsel öğrenme (Ritchie, 1999); işe devamsızlık (Ehlers, 2003), örgütsel vatandaşlık (Fournier, 2008) ve örgüt iklimi (Thompson, 1998); yönetici iletişim biçimleri (Pişiren, 2010); yaratıcılık algısı (Ramaos, 2003) gibi birçok değişkenle ilişkisinin ele alındığı gözlenmektedir. Bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde, örgütlerdeki iletişim süreci ve ortamının çok dikkatli biçimde tasarlanması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulduğu ve örgütsel iletişimin zayıf olduğu örgütlerde diğer örgütlere göre daha fazla işten ayrılma, huzursuzluk, işe devamsızlık, üretimde düşme, çalışanların örgütlerine bağlılığının azalması gibi durumlarla karşılaşabileceği belirtilmektedir. Bu açıdan ele alındığında, yönetim süreçlerinin temelini oluşturan örgütsel iletişimin, etkili bir yönetim için kaçınılmaz olduğu vurgulanmakta ve yönetim süreçlerinin niteliğinin, örgütteki iletişimin niteliğine bağlı olduğundan söz edilmektedir (Cartwright, aktaran Aydın, 2007; Eren, 2007).

İletişim Doyumu

Alanyazında 1959 yılında ilk kez Level tarafından dile getirilen iletişim doyumuna kavramı, çalışan algısına göre örgütteki iletişim ortamına yönelik genel doyum düzeyi olarak tanımlanmaktadır (aktaran Kongchan, 1985). Hecht (1978) iletişim doyumuna kavramının iletişim etkileşimlerinden oluşan sosyo-duygusal bir çıktı olduğunu belirtmektedir. Pincus (1986) ise iletişim doyumuna kavramını kısaca çalışanların örgütteki bilgi akışı ve ilişkilerden sağladıkları doyum olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Gregson (1990) bir çalışanın iletişim doyumunun, bilginin alıcı ve gönderici arasındaki aktarımının çeşitli açılardan algılanması ile ilgili olduğundan söz etmektedir. Kavrama ilişkin tanımlar genel olarak incelendiğinde, Gülnar'ın (2009) da belirttiği gibi iletişim doyumuna kavramının, çalışanın içinde yer aldığı örgütsel ortamda hem

bireylerarası hem de örgütsel iletişimden nitelik ve nicelik açısından elde ettiği memnuniyet düzeyini işaret ettiği görülmektedir.

Diğer yandan, Thayer (1968) iletişim doyumunu sağlanan her durumun verimli bir iletişim olarak algılanmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Thayer bu süreçte mesajı gönderen açısından iletişim başarısının, mesajı alandan bağımsız olduğunu ileri sürmektedir. Bu anlamda, mesajı gönderenin iletişim performansının, iletişim verimliliği için tek başına yeterli olamayacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla, Thayer'e göre bireyin toplam iletişim davranışının etkililiği ölçülmek istendiğinde, hem bireyin ihtiyaç duyduğu, istediği bilgi alışverişinden, hem de çevresindekilerle kurduğu iletişimde amacını gerçekleştirme düzeyinden ne oranda doyum sağladığının ölçülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda iletişim doyumunu, başarılı bir biçimde iletişim kurmaya veya bir başkası ile iletişimin başarısına özgü kişisel doyum olarak tanımlayan Thayer, iletişimde bulunulurken bireyin beklentisinin veya gereksiniminin karşılanmaması durumunda doyumsuzluk hissi yaşanmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca, örgüt içi iletişim uygulamalarıyla ilişkilendirilen iletişim doyumunu, çalışanın örgüt içi iletişim uygulamalarını duygusal olarak değerlendirdiği çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Carrière ve Bourque, 2009). Bir örgüt içindeki iletişim uygulamalarının örgütte yer alan bir ya da daha fazla alıcıya bilgi yaymak amacıyla örgüt üyeleri tarafından üstlenilen resmi ve resmi olmayan iletişim davranışlarının tamamını içerdiğini belirten Carrière ve Bourque (2009), bu uygulamaların örgüt içerisinde herhangi biri tarafından başlatılabileceğini ve bütün çalışanların önemli, ihtiyacı olan ve uygun bilgiyi zamanında temin etmeleri için etkili ve verimli örgüt içi iletişim sistemlerinin oluşturulmasının yöneticinin sorumluluğunda olduğunu ileri sürmektedir.

İletişim Doyumunun Boyutları

İlgili alanyazın incelendiğinde iletişim doyumunu üzerine yapılan araştırmalarda bu kavramın farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Hecht (1978) doyumun kavramsal olarak çeşitli durumlara göre farklılaşabilen beklentilerle ilgili olduğunu belirterek iletişim doyumunun ölçülmesinin kavramın “kişiler arası”, “grup” ve “örgütsel” düzeyde ele alınmasına göre farklılaşabileceğinden söz etmektedir.

Goldhaber ve diğerlerine (1978) göre iletişim doyumunun, diğer değişkenlerle olan ilişkisinde farklılıklar ve kavramsallaştırılmasındaki bu belirsizlik durumu, kavramın çeşitli araştırmacılar tarafından tek boyutlu ya da çok boyutlu olarak ele alınmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, Downs ve Hazen (1977) iletişim doyumunu kavramını örgütsel perspektiften çok boyutlu olarak ele alırken, Hecht (aktaran, Simpson, 1988), bireyler arası perspektiften tek boyutlu olarak ele almaktadır. Kavramın tek boyutlu ele alınması, iletişim doyumunu belirleyen bileşenlerin hepsinin ya da büyük bir kısmının birbiriyle yüksek oranda ilişkilendiği tek bir faktörün tanımlanarak toplam bir yapı oluşturmasına vurgu yaparken, bu kavramın çok boyutlu ele alınması ise kavramın birbirinden bağımsız olan ya da olmayan belirli alt bileşenlerden oluştuğu görüşünü temel almaktadır (Simpson, 1988).

İletişim doyumunu kavramını ilk kez ele alan Level'in araştırmasını takip eden araştırmaların bir bölümünde kavramın tek boyutlu olarak ele alındığı görülmektedir

(Konghchan, 1985; Polansky, 1994). Ancak Redding, ilgili alanyazını inceleyerek yaptığı çalışmalar sonucunda, kavramın çok boyutlu olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir (aktaran Polansky, 1994). Alanyazında iş doyumuyla birbirini en çok etkileme eğiliminde olan iletişim doyum kavramının Tablo 1’de belirtilen sekiz boyuttan oluştuğu görülmektedir (Clampitt ve Downs, 1993; Downs ve Hazen, 1977).

Tablo 1.
İletişim doyum boyutları

| | |
|-------------------------------------|---|
| <i>İletişim iklimi</i> | İletişimin örgütsel amaçlara ulaşmada motivasyon sağlama, çalışanları teşvik etme ve onlara örgüt kimliği sağlama derecesi ile örgüt çalışanlarının iletişimde bulunmaya yönelik tutumlarının sağlıklı olup olmaması |
| <i>Üstlerle iletişim</i> | Yöneticinin açık fikirli olması, çalışana dinlemesi ve iş ile ilgili bir problemi çözmede çalışana rehberlik yapmasını içermektedir. |
| <i>Örgütsel bütünleşme</i> | Çalışanların bölümleri/örgütleri ile ilgili politikalar, planlar, mesleki gereksinimleri ve diğer çalışanlarla ilgili konulardan haberdar olmalarını içermektedir. |
| <i>Medya niteliği</i> | Toplantıların iyi örgütlenmesi, yazılı yönergelerin kısa ve açık olması, örgütün basılı materyallerinin çalışanlara yardımcı olabilecek biçimde olması ve örgütteki toplam iletişim miktarının uygunluğunu içermektedir. |
| <i>Resmi olmayan yatay iletişim</i> | Çalışanların birbirleriyle olan resmi olmayan iletişimlerini içermekte ve çalışanların örgütteki yatay iletişimden aldıkları doyuma işaret etmektedir. |
| <i>Genel örgütsel perspektif</i> | Hükümetin aldığı kararları kapsamında örgütteki değişiklikler, örgütün ekonomik durumu, örgütün amaçları ve politikaları gibi örgütün bütünü ile ilgili farklı konularda çalışanların bilgilendirilmelerini içermektedir. |
| <i>Astlarla iletişim</i> | Sadece yönetici pozisyonundaki çalışanlarla ilgili olup aşağıya doğru iletişime yanıt veren astları ve astların yukarı doğru iletişim sürecini başlatma derecelerini içermektedir. |
| <i>Kişisel geri bildirim</i> | Çalışanların kendi performanslarının nasıl değerlendirildiğine yönelik bilgi edinme gereksinimlerinin karşılanması süreci ile ilişkilendirilmektedir. |

Eğitim Örgütlerinde İletişim Doyumu

Eğitimin başlı başına bir iletişim etkinliği olduğu düşünüldüğünde, eğitim örgütlerinde iletişimin diğer örgütlerde olduğundan daha fazla öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Bolat, 1996). Biggs (1981) ise eğitim örgütlerinde hiyerarşik yapının temeli olan öğretmenlerin okullarındaki iletişimden doyum sağlamaları gerektiğini belirtmekte ve ancak yeterli düzeyde bilgi alışverişinde bulunulması halinde eğitim öğretime yönelik sorunların çözülebileceğinden söz etmektedir. Ayrıca, Biggs’e göre

öğretmenlerin okullarında sergiledikleri performanslarına yönelik kişisel geri bildirim beklentileri, yöneticileriyle olan iletişimleri ile başarı, takdir ve sorumlulukları ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanma biçimlerini içeren iletişim iklimi, onların iletişimden elde ettikleri doyumun belirleyicileridir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde, eğitim örgütlerindeki çalışanların iletişim doyumunu inceleyen sınırlı sayıda araştırma yapıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmaların ise ağırlıklı olarak yükseköğretim kademesinde yapıldığı görülmektedir (Gülner, 2007; 2009; Kongchan, 1985). Sınırlı sayıda yapılan bu çalışmalardan bir tanesi Biggs (1981) tarafından lise öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmadır. Bu araştırma sonucunda formalizasyon, merkezileşme, uzmanlaşma gibi bürokratik değişkenlerin, öğretmenlerin iletişim doyumunu düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iletişim doyumuna odaklanan herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

Hecht (1978), iletişim doyumunu kavramının, çalışanların örgütlerindeki iletişim sürecine yönelik beklentileri ve bu beklentileriyle bağlantılı olarak geliştirdikleri duygusal karşılığın anlaşılmasında önemli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iletişim beklentilerinin anlaşılması ve bu beklentilerin karşılanması durumunda elde ettikleri doyumun belirlenmesi, bu örgütlerin daha verimli ortamlar haline getirilmesinde önem kazanmaktadır. Okullarda verimli bir iletişim ortamı sağlanması amacıyla iletişim doyumunu düşük olan boyutlarda iyileştirmelerin yapılması ve öğretmenlerin daha fazla doyum elde ettikleri boyutlarda ise bu doyumun sürdürülebilmesi için gerekli önlemlerin alınmasında, öğretmenlerin okullarındaki iletişimin hangi boyutlarında ne düzeyde doyum sağladıklarının belirlenmesinin eğitim örgütü yöneticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler temelinde bu araştırmada, Mersin ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iletişim doyumunu düzeylerinin belirlenmesi ve kamu ya da özel okulda görev yapmaları ve cinsiyetlerine göre iletişim doyumunun boyutlarına ilişkin puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mersin ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iletişimin boyutları olan *iletişim iklimi, üstlerle iletişim, örgütsel bütünleşme, medya niteliği, resmi olmayan yatay iletişim, genel örgütsel perspektif ve kişisel geri bildirimden* sağladıkları doyum düzeyleri nedir?

2. Mersin ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul türüne göre iletişim doyumunun boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Mersin ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iletişim doyumunun boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Var olan durumu betimlemeye yönelik olarak tarama modelinde yapılan bu çalışmanın evrenini, Mersin ilinde yer alan kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Mersin ili merkez ilçelerindeki (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir) ilköğretim okulları arasından seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen ve 22'si kamu ve 11'i özel olmak üzere toplam 33 ilköğretim okulunda görevli 741 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin 568'i (% 76,7) kamu, 173'ü (% 23,3) özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Örnekleme dahil edilen 741 öğretmenin 455'ini (% 61,4) kadın, 286'sını (38,6) ise erkek öğretmenler oluşturmakta ve öğretmenlerin 507'sinin (% 68,4) 1-5 yıl arası, 161'inin (% 21,7) 6-10 yıl arası, 73'ünün (% 9,9) ise 11 yılın üstünde olmak üzere değişen sürelerde hizmet verdikleri görülmektedir.

Tablo 2.
Örneklemin okul türü, cinsiyet ve hizmet yılına göre dağılımı

| | | N | % |
|-------------|-------------|-----|------|
| Okul Türü | Kamu | 568 | 76.7 |
| | Özel | 173 | 23.3 |
| Cinsiyet | Kadın | 455 | 61.4 |
| | Erkek | 286 | 38.6 |
| Hizmet Yılı | 1-5 Yıl | 507 | 68.4 |
| | 6-10 Yıl | 161 | 21.7 |
| | 11 ve üzeri | 73 | 9.9 |
| Toplam | | 741 | 100 |

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öğretmenlerin iletişim doyumlarını ölçmek amacı ile Downs ve Hazen (1977) tarafından geliştirilen "İletişim Doyumu Anketi" (Communication Satisfaction Questionnaire), araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. İletişim Doyumu Anketi (İDA), "iletişim iklimi, üstlerle iletişim, örgütsel bütünleşme, medya niteliği, resmi olmayan yatay iletişim, genel örgütsel perspektif, astlarla iletişim ve kişisel geri bildirim" olmak üzere toplam 8 boyut içermekte ve her bir boyutta 5'er madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ancak bu çalışmanın amacı doğrultusunda ölçme aracının sadece öğretmenlere uygulanması nedeniyle "astla iletişim" boyutuyla ilgili maddelere yer verilmemiştir.

İDA ilk kez Gülnar (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak kamu ve vakıf üniversitelerindeki araştırma görevlilerinin genel iletişim doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ancak, Gülnar'ın uyarladığı ölçek maddelerinin çevirisinin, orijinalinden farklılıklar göstermesi ve maddelerin araştırma görevlilerinin yanıtlamasına uygun olarak uyarlandığı için İDA, bu çalışmanın ilköğretim öğretmenlerini kapsamaması göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmiştir. Bu

kapsamda İDA'nın özgün formundaki her bir madde, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli toplam dokuz öğretmen elemanının katkılarıyla çeviri-tekrar çeviri yöntemiyle yeniden Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Bu çalışmada İDA'nın yapı geçerliliğini belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla LISREL 8.30 (Jöreskog ve Sörbom, 1999) programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Analiz sonucunda, 10, 12, 13, 14, 18, 24, 25, 27, 36 ve 37. maddeler düşük ölçüm değerleri ($\lambda < .50$; $R^2 < .30$) göstermesi nedeniyle ölçme aracından çıkarılmıştır. Ayrıca, İDA'nın orijinal halinde "kişisel geri bildirim" faktöründe yer alan 17. maddenin (Yöneticim çalışanların karşılaştığı sorunlarla yakından ilgilenir) "üstlerle iletişim" faktörüne yüklendiği görülmüş ve kuramsal olarak incelendiğinde bu durumun kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, İDA'nın orijinal halinde "üstlerle iletişim" faktöründe yer alan 23. maddenin (Okulumdaki iletişimin faydalı ve ilginç olduğunu düşünüyorum) yapılan analiz sonucunda "iletişim iklimi" faktörüne yüklendiği gözlenmiş ve kuramsal olarak maddenin ilgili faktörde yer almasının uygun olacağına karar verilmiştir. DFA sonucunda ortaya çıkan 7 faktörlü İDA modeli, $\chi^2(247) = 478.45$ $\chi^2/df = 1.94$, RMSEA = .036, SRMR = .032, GFI = .95, AGFI = .93 ve CFI = .98 değerlerine sahiptir. Bu modelde yer alan maddelerin standardize edilmiş Lambda değerleri (λ) .57 ile .94, çoklu korelasyon kareleri (R^2) ise .32 ile .88 arasında değişmektedir. Bu bulgular, İDA'nın *örgütsel bütünleşme* (4 madde), *genel örgütsel perspektif* (4 madde), *kişisel geri bildirim* (3 madde), *üstlerle iletişim* (5 madde), *iletişim iklimi* (4 madde), *yatay resmi olmayan iletişim* (3 madde) ve *medya niteliği* (3 madde) olmak üzere toplam 26 madde içerdiği ve 7 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir.

Geçerlik çalışmalarının yanı sıra ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik analiz sonucunda da Cronbach Alfa değerinin yedi faktör için .87 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin Cronbach Alfa değeri ise .89 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin anlamlı düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda yedi faktörden oluşan İDA'nın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, öğretmenlerin iletişim doyumunu düzeylerini belirlemek amacıyla öncelikle betimsel analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin hangi iletişim boyutundan ne düzeyde doyum sağladıklarının belirlenmesi için her bir boyutun aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaları hesaplamak için ilk olarak her bir boyuta ilişkin madde toplam puanları elde edilmiş ve bu puanların aritmetik ortalamaları bulunmuştur. Elde edilen aritmetik ortalamalar ilgili boyutun madde sayısına bölünerek her bir boyut için alt ölçek aritmetik ortalamaları ($\bar{X}_{alt-ölçek}$) hesaplanmıştır (Tablo 4). Elde edilen her bir boyuta ilişkin alt ölçek aritmetik ortalamaları ölçme aracındaki 5'li likert derecelendirme dikkate alınarak her bir boyuttan hangi düzeyde doyum sağlandığı bulunmuştur (1= Hiç doyum sağlamıyor, 2= Doyum sağlamıyor, 3= Nötr, 4= Doyum sağlıyor, 5= Çok doyum sağlıyor). İlgili alanyazında, 'kararsızım' derecelendirme düzeyinin, iletişimden sağlanan doyumun

'nötr' olduğuna işaret ettiği belirtilmektedir (Gregson, 1990; Meintjes ve Steyn, 2006; Pişiren, 2010).

Öğretmenlerin kamu ya da özel ilköğretim okulunda görev yapmaları ve cinsiyetlerine göre iletişim doyumu düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin İletişim Doyumu Düzeyleri

Öğretmenlerin hangi iletişim boyutundan ne düzeyde doyum sağladıklarının belirlenmesi için yapılan alt-ölçek aritmetik ortalamaları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.
Her bir boyutun alt ölçeklerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

| Faktörler | \bar{X} | Ss |
|------------------------------|-----------|------|
| 1. Genel örgütsel perspektif | 3.56 | 3.29 |
| 2. Örgütsel bütünleşme | 3.68 | 3.03 |
| 3. Kişisel geri bildirim | 3.35 | 2.89 |
| 4. Üstlerle iletişim | 3.31 | 5.43 |
| 5. Resmi olmayan iletişim | 3.92 | 2.40 |
| 6. Medya niteliği | 3.47 | 2.96 |
| 7. İletişim iklimi | 3.29 | 3.84 |

Tablo 3'te sunulan alt ölçek aritmetik ortalamalarının 5'li likert ölçek puanlarıyla karşılaştırılması sonucu, öğretmenlerin *resmi olmayan yatay iletişim* ($\bar{X}_{\text{yatay iletişim}} = 3.92$), *örgütsel bütünleşme* ($\bar{X}_{\text{bütünleşme}} = 3.68$) ve *genel örgütsel perspektif* ($\bar{X}_{\text{örgütsel perspektif}} = 3.56$) boyutlarında doyum sağladıkları; *kişisel geri bildirim* ($\bar{X}_{\text{geribildirim}} = 3.35$), *üstlerle iletişim* ($\bar{X}_{\text{üstlerle iletişim}} = 3.31$), *medya niteliği* ($\bar{X}_{\text{medya niteliği}} = 3.47$) ve *iletişim iklimi* ($\bar{X}_{\text{iletişim iklimi}} = 3.29$) boyutlarından elde ettikleri doyum konusunda nötr oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre İletişim Doyumları

Öğretmenlerin okul türüne göre iletişim doyumunun boyutlarından elde edilen puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Okul türüne göre iletişim doyumu t – Testi Sonuçları

| Boyutlar | Okul Türü | N | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|------------------------------|-----------|-----|-----------|------|-----|-------|-----|
| Genel Örgütsel Perspektif | Kamu | 568 | 13.68 | 3.23 | 739 | -8.53 | .00 |
| | Özel | 173 | 16.01 | 2.84 | | | |
| Örgütsel Bütünleşme | Kamu | 568 | 14.23 | 2.95 | 739 | -8.54 | .00 |
| | Özel | 173 | 16.37 | 2.68 | | | |
| Kişisel Geri Bildirim | Kamu | 568 | 9.76 | 2.83 | 739 | -5.20 | .00 |
| | Özel | 173 | 11.04 | 2.87 | | | |
| Üstlerle İletişim | Kamu | 568 | 15.77 | 5.24 | 739 | -7.06 | .00 |
| | Özel | 173 | 19.00 | 5.31 | | | |
| Resmi Olmayan Yatay İletişim | Kamu | 568 | 11.49 | 2.43 | 739 | -5.55 | .00 |
| | Özel | 173 | 12.63 | 2.07 | | | |
| Medya Niteliği | Kamu | 568 | 10.07 | 2.85 | 739 | -5.85 | .00 |
| | Özel | 173 | 11.54 | 3.05 | | | |
| İletişim İklimi | Kamu | 568 | 12.45 | 3.61 | 739 | -9.49 | .00 |
| | Özel | 173 | 15.43 | 3.66 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, okul türüne göre iletişim doyumu alt boyutlarından genel örgütsel perspektif [$t(739)=-8.53$, $p<.05$], örgütsel bütünleşme [$t(739)=-8.54$, $p<.05$], kişisel geri bildirim [$t(739)=-5.20$, $p<.05$], üstlerle iletişim [$t(739)=-7.06$, $p<.05$], resmi olmayan yatay iletişim [$t(739)=-5.55$, $p<.05$], medya niteliği [$t(739)=-5.85$, $p<.05$] ve iletişim iklimi [$t(739)=-9.19$, $p<.05$] boyutu puanları anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında ise bu farklılığın tüm iletişim doyumu alt boyutlarında özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İletişim Doyumları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iletişim doyumu boyutlarının puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.
Cinsiyete göre iletişim doyumu T – Testi sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|------------------------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Genel Örgütsel Perspektif | Kadın | 455 | 14.16 | 3.36 | 739 | -.631 | .528 |
| | Erkek | 286 | 14.32 | 3.18 | | | |
| Örgütsel Bütünleşme | Kadın | 455 | 16.67 | 3.14 | 739 | -.667 | .505 |
| | Erkek | 286 | 14.82 | 2.85 | | | |
| Kişisel Geri Bildirim | Kadın | 455 | 9.88 | 2.99 | 739 | -.212 | .035 |
| | Erkek | 286 | 10.34 | 2.72 | | | |
| Üstlerle İletişim | Kadın | 455 | 16.47 | 5.65 | 739 | -.37 | .715 |
| | Erkek | 286 | 16.62 | 5.06 | | | |
| Resmi Olmayan Yatay İletişim | Kadın | 455 | 11.83 | 2.39 | 739 | 1.00 | .320 |
| | Erkek | 286 | 11.65 | 2.41 | | | |
| Medya Niteliği | Kadın | 455 | 10.45 | 3.02 | 739 | .430 | .667 |
| | Erkek | 286 | 10.35 | 2.87 | | | |
| İletişim İklimi | Kadın | 455 | 3.08 | 3.94 | 739 | -.63 | .532 |
| | Erkek | 286 | 13.26 | 3.67 | | | |

Analiz sonucunda, cinsiyet değişkenine göre iletişim doyumu alt boyutlarından genel örgütsel perspektif [$t(739) = -.631, p < .05$], örgütsel bütünleşme [$t(739) = -.667, p < .05$], üstlerle iletişim [$t(739) = -.37, p < .05$], resmi olmayan yatay iletişim [$t(739) = 1.00, p < .05$], medya niteliği [$t(739) = .430, p < .05$] ve iletişim iklimi [$t(739) = -.63, p < .05$] boyutları puanları anlamlı bir farklılık göstermezken kişisel geri bildirim [$t(739) = -.212, p < .05$] boyutu puanlarında erkekler (10.34) lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma kapsamında Mersin ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iletişimin boyutlarından ne düzeyde doyum sağladıkları belirlenmiş ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ve cinsiyetlerine göre iletişim doyumu boyutlarından elde edilen puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin *yatay resmi olmayan iletişim, örgütsel bütünleşme, genel örgütsel perspektif* boyutlarında doyum sağladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermekle birlikte alanyazında çalışanların iletişim boyutlarından elde ettikleri doyum düzeyine yönelik bulguların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Lee (1983) özel bir okulda görevli öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin doyum düzeyinin tüm iletişim alt boyutlarında nötr ile doyum sağlamama düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Meintjies ve Steyn (2006) ise, Güney Afrika'da özel bir yüksek öğretim kurumunda çalışan akademik ve yardımcı personelin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, çalışanların üstlerle iletişim boyutunda doyum sağladıkları ancak diğer boyutlarda doyum sağlama açısından nötr oldukları bulgusuna ulaşmışlardır.

Örgüt çalışanlarının birbirleriyle olan serbest yönlü iletişimini içeren *resmi olmayan yatay iletişim boyutu*, bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin doyum sağladıkları iletişim boyutlarından birisidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görev

yaptıkları okullarda çalışma arkadaşlarıyla açık ve kolay iletişim sağladıkları, acil durumlarda okullarındaki iletişimin yeterli olduğu ve genel olarak okuldaki diğer öğretmenlerle uyum içinde çalıştıkları düşünülmektedir. Benzer şekilde, bireylerin çalışma ortamı ve örgütleri hakkında sahip oldukları politikalar, planlar, mesleki gereksinimleri ve diğer çalışanlarla ilgili konulardan haberdar olmalarını içeren *örgütsel bütünleşme* boyutu, araştırmada öğretmenlerin doyum elde ettikleri bir diğer boyuttur. *Resmi olmayan yatay iletişim* boyutunda doyum sağlayan öğretmenlerin *örgütsel bütünleşme* boyutunda da doyum sağlamasının birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, okullardaki doğal iletişim biçiminin öğretmenlerin birbirleriyle ilgili durumlardan haberdar olma, mesleki gereksinimleri ve gelişimleriyle ilgili paylaşımlarda bulunma ya da zümre politika ve hedeflerini paylaşma bakımından ortak zemin oluşturduğu ileri sürülebilir.

Genel örgütsel perspektif boyutu, araştırmada öğretmenlerin doyum sağladıkları diğer bir boyut olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hükümetçe alınmış kararlar doğrultusunda okullarında yapılan değişiklikler, okullarının başarı-başarısızlık durumu, ayrıca okulun amaç ve politikaları ile ilgili elde ettikleri bilgiden memnun oldukları düşünülmektedir. Merkezi ve bürokratik bir yapıya sahip olan Milli Eğitim örgütünde amaç, hedef, mevzuata ilişkin her türlü değişiklik, alınan kararlar ve buna benzer çeşitli bilgi yukarıdan aşağı doğru yazılı belgelerle iletilmektedir. Bu belgelerin çalışanlara imza karşılığında iletilerek bilginin ulaşım ulaşılmadığına ilişkin dönüt alınması tüm çalışanların bu konuda bilgilendirilmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla bu iletişim biçiminin öğretmenlerin *genel örgütsel perspektif* boyutunda doyum sağlamalarına olanak tanıdığı ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu olarak öğretmenlerin *medya niteliği, kişisel geri bildirim, üstlerle iletişim ve iletişim iklimi* boyutlarında doyum düzeyi açısından nötr olmaları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin bu boyutlardan doyum sağlama konusunda kararsız kalması, okullarındaki iletişimi bu açılarından yeterince doyum sağlayıcı olarak görmediklerini, dolayısıyla bu boyutların okullarda geliştirilmesi gereken iletişim boyutları olarak ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, yöneticilerin iletişim araçlarını ve kanallarını daha etkili bir şekilde kullanmaları, çalışanlara nasıl değerlendirildikleri ya da takdir edildikleri ve verimlilikleri hakkında yeterli bilgi edinmelerini sağlayacak geribildirim vermeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin kendilerini okulla tanımlama, okula aidiyet hissetme, birlikte çalıştığı arkadaşlarının iletişiminden yeterince memnuniyet duyma ve okuldaki iletişim çatışmalarının doğru iletişim kaynaklarıyla ele alınıp alınmadığının değerlendirmesi noktasında kararsız kaldıkları, dolayısıyla doyum düzeyi açısından nötr oldukları görülmektedir. Resmi ve resmi olmayan iletişim ağları aracılığıyla çalışanlar arasında bilgi alışverişini sağlayan ve örgütün içsel çevresi olarak tanımlanan iletişim ikliminin, örgütü meydana getiren iletişim atmosferi olduğundan söz edilmektedir (Buchholz, 2001; Robertson, 2003). Dolayısıyla, öğretmenlerin *medya niteliği, kişisel geri bildirim ve üstlerle iletişim* boyutlarında doyum düzeyleri nötr iken, *iletişim iklimi* boyutunda da nötr olması kendi içinde tutalı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre, *genel örgütsel perspektif, örgütsel bütünleşme, kişisel geri bildirim, üstlerle iletişim, yatay resmi olmayan iletişim, medya niteliği ve iletişim iklimi* boyutu olmak üzere tüm boyutlarda iletişim doyumunu puanlarının özel

ilköğretim okulu öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde, ilköğretim kademesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, Gülnar (2007) tarafından yüksek öğretim kademesinde yapılan çalışma sonucunda, vakıf üniversitelerindeki araştırma görevlilerinin tüm iletişim doyumu boyutlarında kamu üniversitelerindeki meslektaşlarına göre daha fazla doyum elde ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Gülnar, bu durumun vakıf üniversitelerinin örgütsel olarak daha saydam bir yönetim anlayışına sahip olması, ayrıca örgütün hedeflerini daha net biçimde işaret ederek çalışanlara aktarma ve çalışanların bu hedefleri içselleştirmelerini sağlamak açısından daha başarılı olması ile açıklanabileceğini belirtmektedir.

Bir örgütteki çalışanların demografik özellikleri dikkate alındığında, ilgili alanyazında demografik değişkenlerden cinsiyet ve hizmet süresinin iletişim doyumu sıklıkla ilişkilendirildiği görülmekle birlikte, araştırmacılar bu değişkenlerin iletişim doyumunu açıklamada zayıf kaldığını belirtmektedirler (Akkirman ve Harris, 2005; Gülnar, 2007; Kongchan, 1985; Varona, 1996; Sypher, 1981). Bu çalışmada da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iletişim doyumu boyutlarının puanlarının *genel örgütsel perspektif, örgütsel bütünleşme, üstlerle iletişim, yatay resmi olmayan iletişim, medya niteliği ve iletişim iklimi* boyutları puanları anlamlı bir farklılık göstermezken, *kişisel geri bildirim boyutu* puanlarında erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere, *kişisel geri bildirim*, öğretmenin çabalarının yöneticisi tarafından fark edilip takdir edilmesi ve öğretmenin performansının nasıl değerlendirildiğine ilişkin olup, bu boyutta öğretmenin yöneticisiyle birebir kurduğu ilişki önem kazanmaktadır. İletişim ve cinsiyet üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde kadın ve erkeğin iletişim stillerinin farklı olduğu görülmektedir (De Lange, 1995; Helweg-Larsen ve diğ., 2004). Ülkemizdeki okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak erkeklerden oluştuğu ve iş alanı için uygun görülen davranış modeli ve iletişim tarzının ise erkek klişesiyle örtüşmesinin (Çulha, 2008) yanı sıra, iletişimin *kişisel geri bildirim* boyutunda yönetici ve öğretmen arasındaki birebir iletişim ve etkileşimin önemi dikkate alındığında erkek öğretmenlerin iletişimin bu boyutundan daha fazla doyum sağlarken kadın öğretmenlerin daha az doyum sağlaması kabul edilebilir bir bulgu olarak görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerinin okullarındaki iletişimin *medya niteliği, kişisel geri bildirim, üstlerle iletişim ve iletişim iklimi* boyutlarından doyum sağlama konusunda nötr oldukları belirlenmiştir. Bu boyutların her biri eğitim, yönetim ve iletişim alanyazınında, örgüt yönetiminin başarısını belirleme ve iyileştirme açısından ayrı ayrı ve birlikte ele alınarak incelenmekte ve bu doğrultuda örgütsel gelişim stratejileri belirlenmektedir. Dolayısıyla, benzer çalışmaların yapılması, yöneticilere örgütlerindeki iletişimin genel durumunun yanı sıra hangi boyutlarda iyileştirme ve geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapmaları gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır. Bununla birlikte, örgütsel iletişimin diğer yönetsel süreçlerin sağlıklı işlenmesi ve dolayısıyla örgütlerin genel başarısında etkili bir faktör olması dikkate alındığında, kamu okullarına yönetici atama kriterlerinin tekrar gözden geçirilmesi, yönetimde uzmanlık ve doktora eğitimi almış yönetici adaylarına öncelik tanınması önem kazanmaktadır. Diğer yandan, Eğitim Fakülteleri bünyesinde sürdürülmekte olan Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi lisansüstü programlarının gözden geçirilerek bu programa devam eden öğrencilerin etkili iletişim

kurma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak iletişim dersleri konulmak suretiyle eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Akkirman, A. D. & Harris, D. L (2005). Organizational communication satisfaction in the virtual workplace. *The Journal of Management Development*, 24, 397-409.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Biggs, B. L. (1981). *Bueraucratic variables and teacher communication satisfction*. Unpublished Master Thesis. Oklahoma: Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University.
- Book, C. L., Albrecht, T. L., Atkin, C., Bettinghaus, E. P., & Donohue, W.A. (1980). *Human communication: Principles, contexts, and skills*. NewYork: St. Martin's Press.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H. Ü. Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Buchholz, W. (2001). *Open communication climate*. 20.06.2012 tarihinde <http://atc.bentley.edu/faculty/wb/printables/opencomm.pdf> adresinden alınmıştır.
- Carrière, J. & Bourque, C. (2009). The effects of organizational communication on job satisfaction and organizational commitment in a land ambulance service and the mediating role of cominication satisfaction. *Career Development International*, 14, 29-49.
- Clampitt, P. G. (1983). *Communication and productivity*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kansas: The Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.
- Clampitt, P. G. ve Downs, C. W. (1993). Employee perceptions of the relationship between communication and productivity. *The Journal of Business Communication*, 30, 5-28.
- Çulha, S. (2008). *Genel orta eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin bakış açısından örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- De Lange, J. (1995). Gender and communication in social work education: A cross-cultural perspective. *Journal of Social Work Education*, 31, 75- 81.
- Downs, C. W. & Hazen, M, D. (1977). A factor analytic study of communication satisfaction. *The Journal of Business Communication*, 14, 63-74.
- Ehlers, N. L. (2003). *The reletionship of communication satisfaction job satisfaction and self reported absenteeism*. Unpublished Master Thesis. Miami: Faculty of Miami University.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (10. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, E. & Özkan, G. (2009). Örgüt kültürü ve iletişim doyumunu ile bireysel özellikler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Bir uygulama örneği. *Selçuk İletişim*, 5, 50-61.
- Fournier, W. H. (2008). *Communication satisfaction interrractional justice and organizational citizenship behaviors: Staff perception in a university environment*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio: The faculty of the Scripps College of Communication of Ohio University.
- Goldhaber, G. M., Yates, M. P., Porter, D. T. & Lesniak, R. (1978). Organizational communication. *Human Communications Research*, 5, 76-96.

- Goris, J. R. (2007). Effects of satisfaction with communication on the relationship between individual-job congruence and job performance/satisfaction. *Journal of Management Development*, 26, 737-752.
- Gray, J. & Laidlaw, H. (2004). Improving the measurement of communication satisfaction. *Management Communication Quarterly*, 17, 425-448.
- Gregson, T. (1990). Communication satisfaction: A path analytic study of accountants affiliated with CPA firms. *Behavioral Research in Accounting*, 2, 32-49.
- Greenbaum, H. H., Clampitt, P. & Willihnganz, S. (1988). Organizational communication: An examination of four instrument. *Management Communication Quarterly*, 2, 245-282.
- Gülнар, B. (2007). *Araştırma görevlilerinin iş tatmini sağlama aracı olarak örgütsel iletişim ve iş doyumu: Kamu ve özel sektör üniversite karşılaştırması*. Konya: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Gülнар, B. (2009). İletişim doyumu boyutları ile örgütlenme yapısı ilişkisi: Selçuk Üniversitesi akademisyenleri örneği. *Selçuk İletişim*, 5, 62-82.
- Hecht, M. L. (1978). Measures of communication satisfaction. *Human Communication Research*, 4, 350-368.
- Helweg-Larsen, M., Cunnigham, S. J., Carrico, A. & Pergram, A. M. (2004). The communication experiences of education managers: Identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *The International Journal of Educational Management*, 14, 120-129.
- Hopper, M. (2009). *Communication satisfaction, job satisfaction, organizational commitment and intent to leave*. Unpublished Master Thesis. New Zealand: The University of Waikato.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1999). *LISREL 8. 30*. Chicago: Scientific Software International Inc.
- Keyton, J. (2005). *Communication and organizational culture*. United States of America: Sage Publications.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practices of structural equation modelling*. New York: The Guilford Press.
- Koning, K. Z. & Jang, M. (2007). Evaluating the communication satisfaction questionnaire as a communication audit tool. *Management Communication Quarterly*, 20, (3), 261-282.
- Kongchan, A. (1985). *Communication satisfaction, job satisfaction, and organizational commitment of business college faculty*. Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona: Arizona State University.
- Lee, K. B. (1983). *Communication satisfaction in private, church-related schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oklahoma: The University of Tulsa.
- Meintjes, C & Steyn, B. (2006). A critical evaluation of the Downs-Hazen instrument by measuring employee communication satisfaction at a private higher education institution in South Africa. *Communication*, 32, 1, 152-188.
- Mount, D. J. & Back, K. J. (1999). A factor-analytic study of communication satisfaction in the lodging industry. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 23, 401-418.
- Mueller, H. B. & Lee, J. (2002). Leader-member exchange and organizational communication satisfaction in multiple contexts. *The Journal of Business Communication*, 39, 220-224.
- Nakra, R. (2006). Relationship between communication satisfaction and organizational identification: An empirical study. *The Journal of Business Perspective*, 10, 41-51.

- Polansky, J. B. (1994). *An examination of cominication satisfaction and communication competence in three professional technical organizations*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kansas: The Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.
- Pincus, J. D. (1986). Communication satisfaction, job satisfaction and job performance. *Human Communication Research*, 4, 395-419.
- Pişiren, L. (2010). *Uluslararası bir grup tarafından satın alınan bir üretim şirketinde yaşanan kültür değişimi sürecinde yöneticilerin iletişimci biçimlerindeki değişmenin çalışanların iletişim doyumuna olan etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Raile, A.N. W. (2005). *An initial exploration of the effects of expectations about work values and work value attainment on organizational communication satisfaction*. Michigan State University.
- Ramos, D. (2003). *Relationship amongs leader-member exchange quality, satisfaction with organizational communication, and creativity in entertainment organizations*. Unpublished Doctoral Dissertation. Los Angeles: Alliant International University.
- Ritchie, L. E. (1999). *Supporting organizational learning through communication behaviors: The effects of superior/subordinate communication satisfaction and organizational defensive routines on perceived support for double loop learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Maryland: The University of Maryland.
- Robertson, E. (2003). How to use a communication climate model. *Stratejic Communication Management*, 7, 24-27.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Simpson, E. M. (1988). *Communication satisfaction and job satisfaction among retail specialty store sales people*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oklahoma: The University of Oklahoma Graduate College.
- Sypher, B. D. (1981). *A multimethod investigation of employee communication abilities, communication satisfaction and job satisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation: Michigan: The University of Michigan.
- Thayer, L. (1968). *Communication and communications systems*. Kansas: Homewood Illinois.
- Thompson, T. D. (1998). *The impact of participation in emergent communication Networks on communication satisfaction and perceptions of organizational climate*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pennsylvania: Faculty of the Graduate School of Arts and Science of Harvard University.
- Tsai, M. T. ve Chuang, S. S. (2009). An integrated process model of communication satisfaction and organizational outcomes. *Social Behaviour and Personality*, 36, 825-834.
- Varona, F. (1996). Relationship between communication satisfaction and organizational commitment in three Guatemalan organizations. *The Journal of Business Communication*, 33, 111-140.

İletişim/Correspondence

Sıdıka Gizir
Mersin Üniversitesi
sgizir@gmail.com

Esin Kevser KÖKSAL
Milli Eğitim Bakanlığı
eesinn79@hotmail.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 belirlenemediği 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 yayım 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 yayımlanabilir:

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 kelimedenden 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 yayımlandığı 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.