

2017

Cilt 10, Sayı 1
Volume 10, Issue 1



Kuramsal Eğitimbilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

**Çağla Toprak, Işıkhan Uğurel, Gökçe Tuncer, Melike Yiğit
Koyunkaya**
Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğrenme
Etkinliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi

Fahriye Ayça Çetin, Ezgi Güven Yıldırım, Mustafa Aydoğdu
Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Ekolojik Ayak İzi Eğitiminin
Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Davranış Düzeyine
Etkisi

Bülent Aydoğdu, Fatih Karakuş
Okulöncesi Öğrencilerinin Temel Becerileri: Bir Ölçek
Geliştirme Çalışması

**Süleyman Karataş, Yeşim Eşberk Başyayla, Ahu Taş, Beyza
Topçu**
Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar
Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri

<http://www.keg.aku.edu.tr>

Kuramsal

Eğitimbilim

KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ*
Journal of Theoretical Educational Science
ISSN: 1308-1659

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Kenan ÇAĞAN (Dekan / Dean)

Baş Editör / Editor-in-chief

Prof. Dr. Murat PEKER

Editör Yardımcısı / Assistant Editor

Assist. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

Yayın Kurulu / Editorial Board

- Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Middle East Technical University, Ankara, Turkey)
Prof. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Prof. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz University, Antalya, Turkey)
Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University, Ankara, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Adem DURU (Uşak University, Uşak, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Ali GÖÇER (Erciyes University, Kayseri, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ (Niğde University, Niğde, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Münevver Can YAŞAR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Osman BİRGİN (Uşak University, Uşak, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey)
Assoc. Prof. Dr. Şaban ORTAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE (Adnan Menderes University, Aydın, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Hakkı BAĞCI (Sakarya University, Sakarya, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Mehmet KAHRAMAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Mücahit GÜLTEKİN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)
Assist. Prof. Dr. Ömer AVCI (İstanbul Medeniyet University, Istanbul, Turkey)

Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing

ULAKBİM TR Dizin, EBSCO, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS),

Redaksiyon / Redactions

Res. Assist. Dr. Fatih GÜNGÖR

Yazışma Adresi / Address

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03200 Afyonkarahisar, Turkey
Tel: +90 272 2281418
e-mail: editorkebd@gmail.com

* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi; Üç ayda bir yayınlanan hakemli, erişimi ücretsiz online bilimsel bir dergidir.

Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed journal.

2017 Ocak Sayısı için katkıda bulunan hakemler / Reviewers of this issue

Prof. Dr. Meral UYSAL	Ankara University
Prof. Dr. Murat ALTUN	Uludağ University
Prof. Dr. Neriman ARAL	Ankara University
Doç. Dr. Arzu İpek YÜKSELEN	Hacettepe University
Doç. Dr. Bayram BIÇAK	Akdeniz University
Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ	Mersin University
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI	Fırat University
Doç. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA	Uşak University
Doç. Dr. İzzet DÖŞ	Kahraman Sütçü İmam University
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ	Dumlupınar University
Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI	Ankara University
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR	Afyon Kocatepe University
Doç. Dr. Soner YAVUZ	Bülent Ecevit University
Doç. Dr. Süleyman YAMAN	Ondokuz Mayıs University
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN	Cumhuriyet University
Yrd. Doç. Dr. Alattin URAL	Mehmet Akif University
Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE	Adnan Menderes University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Çağla Toprak, Işıkhan Uğurel, Gökçe Tuncer, Melike Yiğit Koyunkaya Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğrenme Etkinliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi An Examination of Pre-service Mathematics Teachers' Perceptions of Mathematics Learning Activities.....	001-030
Fahriye Ayça Çetin, Ezgi Güven Yıldırım, Mustafa Aydoğdu Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Ekolojik Ayak İzi Eğitiminin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Davranış Düzeyine Etkisi The Effect of Ecological Footprint Education for Sustainable Life on Attitudes Towards Environmental Problems and Behavior Levels.....	031-048
Bülent Aydoğdu, Fatih Karakuş Okulöncesi Öğrencilerinin Temel Becerileri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması Basic Process Skills Scale of towards Pre-School Students: A Scale Development Study.....	049-072
Süleyman Karataş, Yeşim Eşberk Başyayla, Ahu Taş, Beyza Topçu Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri The Views of School Managers about Decision Making Authorities in the Field of Education and Decentralization.....	073-094
Nilgün Metin, Fatma Betül Şenol, Esmâ İnce Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi Determination of the Prospective Teachers' Attitudes toward the Education of the Gifted Children.....	095-116
Ufuk Cem Komşu Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Eğiticilerin Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri: Mersin Örneği The Lifelong Learning Competencies of Trainers Who Work for Public Education Centres: Case of Mersin.....	117-145
Nezahat H. Karaca, Neriman Aral Yaratıcı Rahatlama Çalışmalarının Anaokuluna Devam Eden Çocukların Benlik Kavramı ve Motor Yaratıcılığına Etkisinin İncelenmesi Investigation of the Effect of Creative Relaxation Exercises on Preschoolers' Self-concept and Motor Creativity	146-169
Cennet Kurban, Metin Yaşar Bireysel Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri Decision Making Styles of School Managers According To Their Individual Perception.....	170-190

Editörden

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin Değerli Okurları,

2017 yılının bu ilk sayısı ile bir kez daha sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. 2016 Ocak sayısından itibaren eğitim bilimleri, öğretmen yetiştirme ve alan eğitimine ilişkin sekiz makaleyi siz değerli okurlarımızın beğenisine sunuyoruz.

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin 2017 Ocak sayısında yayımlanan, Çağla Toprak, Işıkhan Uğurel, Gökçe Tuncer ve Melike Yiğit Koyunkaya tarafından yazılan “Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğrenme Etkinliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi”, Fahriye, Ayça Çetin, Ezgi Güven Yıldırım ve Mustafa Aydoğdu tarafından yazılan “Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Ekolojik Ayak İzi Eğitiminin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Davranış Düzeyine Etkisi”, Bülent Aydoğdu ve Fatih Karakuş tarafından yazılan “Okulöncesi Öğrencilerinin Temel Becerileri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, Süleyman Karataş, Yeşim Eşberk Başyayla, Ahu Taş ve Beyza Topçu tarafından yazılan “Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri”, Nilgün Metin, Fatma Betül Şenol ve Esmâ İnce tarafından yazılan “Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi”, Ufuk Cem Komşu tarafından yazılan “Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Eğiticilerin Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri: Mersin Örneği”, Nezahat H. Karaca, Neriman Aral tarafından yazılan “Yaratıcı Rahatlama Çalışmalarının Anaokuluna Devam Eden Çocukların Benlik Kavramı ve Motor Yaratıcılığına Etkisinin İncelenmesi”, Cennet Kurban ve Metin Yaşar tarafından yazılan “Bireysel Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri” başlıklı makalelerin literatüre katkı sağlayacağını umuyoruz.

Bu sayımızın oluşmasında emeği geçen değerli Yayın Kurulumuza, hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü bir borç biliyor, titizlikle yürüttüğünüz çalışmalarınızı dergimize göndermenizi bekliyoruz. 2017 Nisan sayımızda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

From the Editor

Dear Readers of the Journal of Theoretical Educational Science (JTES),

We are again glad to present you the first issue of 2017. Since 2016, the JTES will publish eight articles related to educational sciences, teacher education and field education. JTES will also publish articles in English as well.

The first issue of 2016 includes the following articles: “An Examination of Pre-service Mathematics Teachers’ Perceptions of Mathematics Learning Activities” by Çağla Toprak, Işıkhan Uğurel, Gökçe Tuncer and Melike Yiğit Koyunkaya, “The Effect of Ecological Footprint Education for Sustainable Life on Attitudes Towards Environmental Problems and Behavior Levels” by Fahriye, Ayça Çetin, Ezgi Güven Yıldırım and Mustafa Aydoğdu, “Basic Process Skills Scale of towards Pre-School Students: A Scale Development Study” by Bülent Aydoğdu and Fatih Karakuş, “The Views of School Managers about Decision Making Authorities in the Field of Education and Decentralization” by Süleyman Karataş, Yeşim Eşberk Başyayla, Ahu Taş, Beyza Topçu, “Determination of the Prospective Teachers’ Attitudes toward the Education of the Gifted Children” by Nilgün Metin, Fatma Betül Şenol and Esmâ İnce, “The Lifelong Learning Competencies of Trainers Who Work for Public Education Centres: Case of Mersin” by Ufuk Cem Komşu, “Investigation of the Effect of Creative Relaxation Exercises on Preschoolers’ Self-concept and Motor Creativity” by Nezahat H. Karaca and Neriman Aral, and “Decision Making Styles of School Managers According To Their Individual Perception” by Cennet Kurban and Metin Yaşar. We hope that all articles published in this issue will contribute to the literature.

Finally, we should also express our sincere thanks to the Editorial Board, reviewers and authors for their invaluable contributions. We also look forward to receiving submissions of sufficient rigor and quality.

Prof. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe University
Faculty of Education



An Examination of Pre-service Mathematics Teachers' Perceptions of Mathematics Learning Activities *

Çağla TOPRAK**

Işıkhan UĞUREL***

Gökçe TUNCER****

Melike YİĞİT KOYUNKAYA*****

Received: 13 August 2015

Accepted: 08 April 2016

ABSTRACT: In our country, one of the important concepts proposed by the recent curricula has been 'activities' since 2005. From this point of view, both mathematics educators and teachers should focus on and discuss about the importance of activities. This study is designed to examine pre-service secondary mathematics teachers' (PSMTs) perceptions about mathematics learning activities (MLA). Participants are twenty-seven PSMTs. The data include 3 different groups. The first group consists of PSMTs' free writings that describe their definitions of MLA. The second group consists of observation notes of the class discussions which are related to the structure of MLA and MLA's required properties. The last one consists of MLA samples that were designed by PSMTs. In consequence of data analysis, results show that PSMTs did not reach consensus on a unique definition or particular properties of MLA; the definitions spreaded out a broad perspective. PSMTs defined the activity as the classroom application that is connected with real life and other disciplines, compatible with the objectives in teaching programs, is designed to improve students' cognitive skills, student-centered, interesting, easy to learn, and appropriate for groupwork. But, it is found out that PSMTs did not reflect the properties of MLA while they were designing the activities. The results of the study indicated that PSMTs' perceptions of activities and their skills of designing an activity must be improved.

Keywords: task, activity, perception of an activity, mathematics learning activity (MLA), pre-service mathematics teachers, mathematics education.

Extended Abstract

Purpose and Significance: In our country, activities play an important role in the Teaching Programs published by Ministry of National Education (MoNE). Regarding the importance of the activities, teachers and students' roles as well as the teaching-learning processes were redefined in our country. Teachers were taken from the position of teaching and took placed to the position of "helper" in order to show the ways of learning of mathematics to students (Saylan & Yurdakul, 2005). At the same time, students moved from passive position to active position, and they started to take the responsibility of their own learning of mathematics (Umay, Duatepe, & Akkuş-Cıkla,

* This study is a part of the first author's master's thesis entitled, "Determining pre-service mathematics teachers' perceptions & skills regarding the design of learning activities" and completed at Dokuz Eylül University.

** Mathematics Teacher, Ministry of National Education, İzmir, Turkey, cgl.tprk@gmail.com

*** Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey, isikhan.ugurel@deu.edu.tr

**** Mathematics Teacher, Ministry of National Education, İzmir, Turkey, gkctncr@gmail.com

***** Assist. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey, melike.koyunkaya@deu.edu.tr

Citation Information

Toprak, Ç., Uğurel, I., Tuncer, G., & Yiğit Koyunkaya, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının matematik öğrenme etkinliğine yönelik algılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(1), 1-30.

2005). When students took the center place in learning of mathematics, the importance of mathematics learning activities sharply increased in mathematics education.

It is possible to consider the MoNe Teaching Programs and text books in terms of the duties assigned to teachers which are called as “activity based learning/teaching” (Ekici, Yıldırım, Akın, Oter, & Özdaş, 2010). As the importance of activities in teaching and learning process has increased recently, so mathematics educators and mathematics teachers should emphasize, discuss, consider and focus on Mathematics Learning Activity (MLA), and put it to the center of teaching and learning of mathematics. From this point of view, this study is designed to identify and examine pre-service secondary mathematics teachers’ (PSMTs) perceptions about MLA and their performance on designing MLA. Specifically, the researchers illustrate PSMTs’ perceptions of MLA, their thoughts about the properties of MLA, and how PSMTs’ perceptions of MLA related to the activities that they designed.

Methods: Qualitative research methodology was used in this study. The study was a case study to reveal PSMTs’ perceptions of MLA. Participants were 27 PSMTs from a public university in Turkey. These PSMTs were taking Special Teaching Methods II course while they participated in this study. The course was designed in order to introduce MLA, properties of MLA, and to teach how to design MLA. The PSMTs took many mathematics and mathematics education courses before participated in this study.

The data was collected in 3 phases. First phase consisted of PSMTs’ free writings that describe their definitions of the MLA concept, second phase consisted of observation notes of the class discussions, and the last phase consisted of MLA that were designed by PSMTs. These observation notes that were taken by the researchers during the course were also used as the data of the study. All collected data were analyzed using content analysis method.

Results: Results of the study show that PSMTs’ perceptions of MLA were related to their thoughts about the properties of MLA. In other words, they relied on the properties of MLA to define MLA. It is also identified that all PSMTs used at least two properties of MLA to define it. PSMTs did not have a unique definition to define MLA; their definitions spreaded out to a broad perspective. They defined the MLA as a structure that gives an opportunity to students in order to construct mathematical knowledge and using this knowledge later when it is necessary. They also indicated that MLA includes real world and other disciplines connections, improves cognitive skills such as mathematical thinking, reasoning, problem solving, abstraction and modelling, is constructed in the light of constructivism, is related to objectives in the teaching programs, motivates students, gives an opportunity to students in order to work in groups.

After PSMTs completed the class discussions which they discussed about what MLA is and what properties MLA should include, their perceptions regarding MLA changed.

Specifically, they emphasized some of the points that they did not mention in their definitions. Additionally, it was found that although PSMTs defined or described some of the properties of MLA, they had difficulties while they were designing MLA. They could not reflect the components of the MLA that they used to define MLA while they were designing activities. The results show that even PSMTs had a broad perception regarding MLA, it was difficult for them to include the components of MLA while designing them. Specifically, even though they believed that a good MLA should include a real life example; they had struggled to use real life situations while designing MLA. Consequently, it is important to note that even if they had difficulties in constructions of MLA, it is found that the activity design skills of the PSMTs developed throughout the course.

Discussion and Conclusions: This study illuminates PSMTs' perceptions about the definition and properties of MLA, and how these PSMTs reflected their perceptions of MLA to the activities that they designed. It is found that PSMTs' perceptions of MLA spreaded out a broader perspectives when it is compared with the participants that took part in the existing studies (Açıl, 2011; Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali, & Açıl, 2010; Uğurel, Bukova-Güzel, & Kula, 2010).

In order to improve PSMTs and in-service mathematics teachers' perceptions and knowledge of MLA, they should be trained using a training program that would be designed based on activity based learning theories and applications. For in-service teachers, MoNE should organize seminars or courses and they could work with mathematics teacher educators to design good activities. In order to improve PSMTs' perceptions and knowledge of MLA, their undergraduate program should be changed and improved considering the importance of activity based learning in mathematics education. For instance, activity learning theories and its applications could be embedded to their current courses. Additionally, they could be given a chance to apply the activities in real classrooms, so they could have a chance to see how MLA work in learning and teaching of mathematics. As it is described, activity-based learning is in the center of learning of mathematics, so it is suggested that mathematics educators and teachers should improve their knowledge of MLA.

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğrenme Etkinliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi *

Çağla TOPRAK**

Işıkhan UĞUREL***

Gökçe TUNCER****

Melike YİĞİT KOYUNKAYA*****

Makale Gönderme Tarihi: 13 Ağustos 2015

Makale Kabul Tarihi: 08 Nisan 2016

ÖZ: Ülkemizde 2005 yılından bu yana, matematik dersi öğretim programlarında öne çıkan ana kavramlardan birisi matematik öğrenme etkinlikleridir. Etkinlikler hem alan araştırmacılarının hem de matematik öğretmenlerinin daha fazla üzerinde durması ve tartışması gereken bir kavram haline gelmiştir. Bu düşünce kapsamında, nitel araştırma paradigmasına dayalı bir araştırma tasarımı yapılmış ve matematik öğretmen adaylarının öğrenme etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmiştir. Katılımcılar 27 ortaöğretim matematik öğretmeni adaydır. Bu çalışmanın verileri üç gruptan oluşmaktadır. Birinci grupta katılımcıların matematik öğrenme etkinliği (MÖE) kavramını tanımladıkları bireysel serbest yazıları, ikinci grupta MÖE'nin yapısı ve özelliklerine yönelik sınıf bazında yapılan tartışmaya ait araştırmacı alan notları, üçüncü grupta adaylarca geliştirilen MÖE örnekleri ve bunlara dönük sınıf içi tartışmalardaki gözlemler yer almaktadır. Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular katılımcıların MÖE'ye yönelik var olan algıların geniş bir dağılım gösterdiğini ve tek bir tanım ya da belirli net özellikler kümesi çerçevesinde toplanmadığını ortaya çıkarmıştır. Matematik öğretmen adayları etkinliği tanımlarken, günlük hayat ve diğer disiplinler ile ilişkilendirilmiş, öğretim programlarındaki kazanımlarla uyumlu, öğrencilerin bilişse becerilerini geliştiren, öğrenci merkezli, ilgi çeken, öğrenmeyi kolaylaştıran, grup çalışmasına uygun sınıf içi uygulamalar olarak tanımlamışlardır. Fakat öğretmen adayları geliştirmiş oldukları etkinliklere bir etkinlikte bulunması gereken bu özelliklere yeterince yer vermedikleri görülmüştür. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının etkinlik algılarının ve etkinlik geliştirme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: etkinlik, etkinlik algısı, matematik öğrenme etkinliği, matematik öğretmen adayı, matematik eğitimi.

Giriş

Ulusal ve uluslararası platformda, matematik eğitiminde yaşanan gelişmelerin bir yansıması olarak günümüzde matematik öğrenme etkinliklerine verilen öneminin hızla arttığı görülmektedir. Matematik öğretim sürecinin etkinlik temelli/ merkezli bir yapıya sahip olması gerektiği hususunda hemfikir olanların sayısı giderek artmaktadır. Özellikle, yeni programların karakteristik yanlarından birini, öğrencinin merkezde olduğu “etkinlik temelli öğrenme” anlayışı olarak ifade etmek mümkündür. Etkinliğin eğitim ve öğretim programlarda bu denli önemli bir yer edinmesi beraberinde ülkemizde matematik eğitimi alanındaki araştırmacıların bu alana olan ilgisini arttırmıştır (örn. Açıl, 2011; Adıgüzel, 2009; Arı, Çavuş, & Sağlık, 2010; Aslan, 2010; Bingölbali, 2010; Ocak & Dönmez, 2010; Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali, & Açıl, 2010; Özpolat, Sezer, İşgör, & Sezer, 2007; Uğurel & Bukova-Güzel, 2010; Uğurel, Bukova-Güzel, & Kula, 2010; Uşun & Gökçen, 2010; Yapıcı & Leblebiciler, 2007). Bu konu üzerindeki yaklaşımlar (öğretmenlerin etkinlik hakkındaki düşüncelerini inceleyen, etkinliklerin

* Bu çalışma, birinci yazarın Dokuz Eylül Üniversitesi'nde hazırladığı “Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Algılarının ve Etkinlik Geliştirme Becerilerinin Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Matematik Öğretmeni, MEB, İzmir, Türkiye, cgl.tprk@gmail.com

*** Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, isikhhan.ugurel@deu.edu.tr

**** Matematik Öğretmeni, MEB, İzmir, Türkiye, gkctncr@gmail.com

***** Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, melike.koyunkaya@deu.edu.tr

öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini ortaya çıkaran, etkinliğin özelliklerini belirlemeye çalışan vb.) farklı olsa da temel amaç bugünün ve geleceğin öğretmenlerini etkinlikleri seçme, geliştirme, uygulama, uyarılma ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceri ile donatmaktır. Bu amaç doğrultusunda en başta yapılması gereken şeylerden biri etkinliğe ilişkin kavramsal ve yapısal açıdan genel bir bakış kazanmak/ kazandırmak ve söz konusu bakış altında etkinliğin temel bileşenleri üzerine yoğunlaşmaktır.

Ülkemizde öğretim programları 2004 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yeniden yapılandırılmıştır. Yeni programlarda en büyük yenilik programın temel aldığı felsefenin değiştirilmesiyle öğrenme-öğretme süreci ve bu süreçteki öğretmen ve öğrenci rollerinin değişmiş olmasıdır. Matematik dersi öğretim programları 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuş, (ortaöğretim programı) 2011 de revize edilmiş ve ardından 2013 yıllarında tekrar değişikliğe uğramıştır. Özellikle 2011 yılındaki öğretim programı içerisinde etkinlikler öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde yer almıştır. Programda, her sınıf için geçerli olan öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, kazanım, kazanıma yönelik etkinlik ve etkinliğe yönelik açıklamalara yer verilmiştir. İlgili bölümlere ait bir örnek Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Kazanım bazında hazırlanan etkinlik ve etkinliğe yönelik ipuçları

9. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMI															
ÖĞRENME ALANI: MANTIK 1.BÖLÜM: MANTIK															
ALT ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK İPUÇLARI	AÇIKLAMALAR												
BİLEŞİK ÖNERMELER	1. Bileşik önermeyi açıklar; ve, veya bağlaçları ile kurulan bileşik önermelerin özelliklerini ve De Morgan kurallarını doğruluk tablosu kullanarak gösterir.	<p>“Ali ve Ayşe tahtaya kalktı.” bileşik önermesinden yola çıkarak,</p> <p>p : “Ali tahtaya kalktı.” q : “Ayşe tahtaya kalktı.”</p> <p>Önermeleri yazılır. Yukarıdaki bileşik önermenin doğru olup olmadığı önermeler mantığında, her bir durum için ifade edilip aşağıdaki sonuçların çıkarılması sağlanır.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ali ve Ayşe tahtaya kalkmışsa bileşik önerme doğrudur. Ali tahtaya kalkmış, Ayşe kalkmamış ise bileşik önerme yanlıştır. Ali tahtaya kalkmamış, Ayşe kalkmış ise bileşik önerme yanlıştır. Her ikisi de kalkmamış ise bileşik önerme yanlıştır. <p>Her bir durum için aşağıdaki tablo doldurulur.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>p</th> <th>q</th> <th>$p \wedge q$</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	p	q	$p \wedge q$										<p>[!] Özellikler:</p> <ul style="list-style-type: none"> $p \wedge q = q \wedge p$ $p \vee q = q \vee p$ $(p \wedge q) \wedge r = p \wedge (q \wedge r)$ $(p \vee q) \vee r = p \vee (q \vee r)$ $p \vee (q \wedge r) = (p \vee q) \wedge (p \vee r)$ $p \wedge (q \vee r) = (p \wedge q) \vee (p \wedge r)$ $p \wedge p = p$ $p \vee p = p$ <p>De Morgan Kuralları:</p> <ul style="list-style-type: none"> $(p \wedge q)' = p' \vee q'$ $(p \vee q)' = p' \wedge q'$ <p>[!] ve, veya bağlaçları kullanılarak verilen bileşik önermelere denk busi önermeler bulduruur.</p> <p>[!] Bertrand Russell ve George Boole’un Mantığa katkılarından bahsedilir (Ek 2, sayfa 355).</p> <p>$p \vee (p \wedge q) = p$ ve $p \wedge (p \vee q) = p$ olduğunu doğruluk tablosu ile gösteriniz.</p> <p>$(p' \wedge q)' \wedge q = 1$ ise, $(p \wedge q) \vee q'$ bileşik önermesinin doğruluk değerini bulunuz.</p>
p	q	$p \wedge q$													

Uyarlandığı yayın. (MEB, 2011, s. 72)

Öğretim programının geneline bakıldığında en büyük bölümün etkinliklere ayrılması, programda her sınıf bazındaki kazanımlara yönelik bir etkinlik örneği verilmesi programların etkinlik temelli görüşe göre hazırlandığının en büyük göstergesidir. Bu öğretim programlarında, bilginin öğretmenden öğrenciye direkt aktarılmasındansa, bilginin öğrenci tarafından inşa edilmesi esas alınmaktadır. 2011 yılında yayınlanan matematik öğretim programlarında etkinliklerin niteliği konusunda aşağıdaki konulara değinilmiştir:

- Etkinlikler sonunda öğrenilmesi istenilen özellikler, ilişkiler ve kavramlar araştırmaya ve keşfetmeye yönelik açık uçlu sorular yardımıyla etkinlikler içerisine gizlenmelidir.
- Etkinliklerin senaryoları, bireysel ve grup çalışmaları göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler öğrenciye aşağıdaki bilişsel süreçleri sağlamalıdır:
- Matematiksel ifadeler kullanma ve model kurma
- Mantıksal çıkarımlarda bulunma
- Matematiksel sembolleri kullanma ve soyutlama
- Öğrenmenin ön koşullarından birisi de meraktır. Etkinlikler merak uyandıracak nitelikte olmalıdır. Bu nedenle öğrenilmesi istenen özellikler, ilişkiler ve kavramlar ilgi çekici bir yaklaşımla sistemli ve planlı bir şekilde etkinliklere yansıtılmalıdır. Bu nedenle, kazanımlar için uygun ve öğrenciler için üst düzey becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler hazırlanarak geliştirilmelidir.
- Kazanımlara ulaşma, gelişimsel süreci kapsadığından, karmaşık özellik taşıyır. Bu bağlamda kazanımlara uygun geliştirilecek dinamik etkinlikler kazanımlara ulaşma sürecini kolaylaştırılabilir (MEB, 2011, ss. 21-22).

2013 yılında yayınlanan yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programında, etkinliklerin öğrenci merkezli öğrenmedeki önemi vurgulanmış ve matematik öğretiminde yer verilmesi gerektiğine değinilmiştir. 2013 öğretim programında etkinlikler kısaca;

- Akıl yürütme, problem çözme, ilişkilendirme, iletişim kurma ve modelleme gibi programın kazandırmayı hedeflediği becerilere öğrencilerin ulaşmasında onlara yardımcı olan,
- Öğrencilerin sahip olduğu yetenek ve becerileri geliştirmeye odaklanan,
- Soyut matematiksel kavramları öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak günlük hayat ya da diğer disiplinler ile ilişkilendirerek sunan,
- Öğrencilerin ulaşması istenilen sonuçlara, içerisindeki sorularla, öğrencileri sürecin içerisine alarak ve kendi öğrenme sorumluluklarını almasını sağlayarak ulaştırılan öğrenme birimi olarak tanımlanmaktadır.

Özellikle, öğretmenlerin sınıfa iyi yapılandırılmış etkinlikleri planlayarak gelmesinin gerekliliğine değinilmiştir (s. II). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının ve

öğretmenlerin etkinlikleri tasarlama, uygulama ve değerlendirme konularındaki bilgi ve becerileri artırılarak öğretim programının amaçlarına ulaştırılması kolaylaştırılabilir.

Ülkemizin yanı sıra, uluslararası platformdaki birçok öğretim programı ve standartlarda etkinlik temelli öğrenmenin önemi ve gerekliliğine değinilirken, matematik eğitimi alanında önemli yere sahip olan ve 1989, 1991 ve 2000 yıllarında yayınlanan National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) standartlarına ve 2010 yılında yayınlanan ve Amerika’da son yıllarda birçok eyaletin kabul ettiği Amerika Ortak Eyalet Matematik Standartları’na (Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM), 2010) bakıldığında da etkinliklerin önemini koruduğu görülmektedir. Tüm bunlar Artigue ve Perrin-Glorian (1991)’in de belirttiği üzere pedagojik amaçlı etkinliklerin tasarımını ve kullanımını matematik eğitiminin merkezine taşımaktadır.

Buradan hareketle, alandaki araştırmaların artmasına katkı yapmayı amaçlayan çalışmada “etkinlik” geliştirme ve uygulamada en önemli öge olan matematik öğretmenlerinin bu konuda daha fazla bilgi edinmeleri ve etkinlikler üzerine düşüncelerini sağlamaya yardımcı olmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, matematik öğretmen adaylarının matematik öğrenme etkinliklerine yönelik algılarını araştırmaktır. Algı, Türk Dil Kurumu tarafından “bir şeye dikkatini yöneltmek o şeyin bilincine varma, idrak” olarak tanımlanmıştır (2014). Dolayısıyla araştırma konumuzu oluşturan şey öğretmen adaylarının matematik öğrenme etkinliği (MÖE)’yi ne şekilde idrak ettikleridir. Öğretmen adaylarının algılarını belirlemede tek aşamada ve tek bir veri grubunun kullanılması yerine birbiri ile ilişkili üç aşamada (bunlar yöntem bölümünde açıklanmaktadır) ve her aşamada ayrı veri grubunun toplanmasını içeren bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylece etkinliklere yönelik algıların daha ayrıntılı ve ilişkisel şekilde belirlenmesinin mümkün olacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda her bir aşama için birer tane olmak üzere üç tane probleme yanıt aranmıştır. Bu sorular aşağıdaki gibidir.

1- Matematik öğretmen adaylarının etkinlik kavramına yönelik düşünceleri nelerdir?

2- Matematik öğretmen adaylarının iyi bir etkinliğin sahip olması gereken özelliklere yönelik düşünceleri nelerdir?

3- Matematik öğretmen adayların geliştirdikleri matematik öğrenme etkinlikleri ile var olan düşünceleri arasındaki genel ilişkiler nasıldır?

Çalışmanın Dayanağı

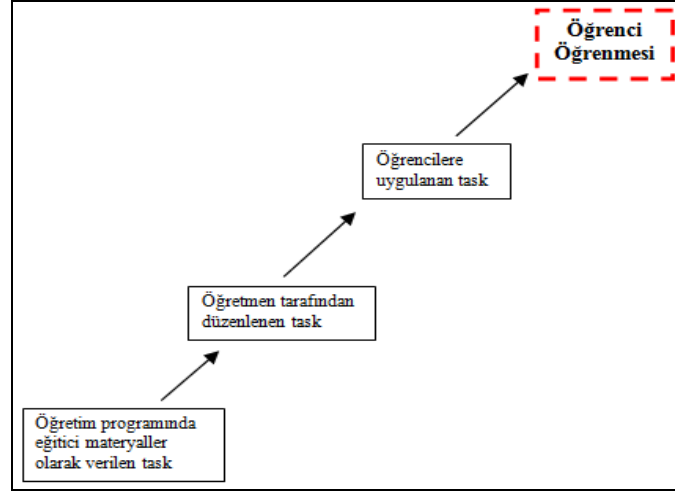
Etkinlik kavramı genel kullanımda farklı anlamlar içermesiyle beraber, henüz üzerinde matematik eğitimi araştırmacılarının uzlaştığı ortak bir tanıma sahip olmayan bir kavramdır (Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali, & Açıl, 2010; Smith & Stein, 1998; Swan, 2007, 2008; Uğurel & Bukova-Güzel, 2010). Bunun en önemli nedeni hem bu kavrama yüklenen çok geniş bir anlam yelpazesi olması hem de öğretim programları ve ders kitapları içerisinde yer alan örneklerinden yola çıkarak kavramın net bir tanımını

yapmanın ya da sahip olması gereken tüm özellikleri belirlemenin mümkün olamamasıdır.

Etkinlik kavramını ele alırken önce yabancı literatürde yer alan task* kavramına değinmek gerekir. Task ve etkinlik kavramları birbiri ile yakından ilişkilidir. İngilizce task kavramı Türkçe'ye "görev" olarak çevrilebilse de içerdiği anlam bunun ötesindedir (Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali, & Açıl, 2010). Task kavramı Özmantar ve diğerlerinin (2010) belirttiği gibi bazı çalışmalarda her türlü problem olarak ele alınmaktadır (örn. Stein & Smith, 1998; Swan, 2007, 2008). Doyle'a (1983) göre akademik task, öğrencilerin belli bir ürünü elde etmek için ortaya koymasına gereken yanıtlar ya da bu yanıtlara ulaşabilmek için kullandıkları yollardır. Doyle (1983) akademik task'ın öğrencilerin çalışmalarının üç yönüne odaklandığına değinmiştir. Bunlar; (1) öğrencilerin oluşturdukları ürünler, örneğin orijinal bir kompozisyon ya da bir dizi test sorusuna verilen yanıtlar, (2) ürünü oluşturmak için kullanılan işlemler, örneğin bir kelime listesini ezberleme veya bir kavramın örneklerinin sınıflandırma ve (3) ürünü oluştururken öğrencilerin ulaşabileceği verilenler ya da kaynaklar, örneğin öğretmen ya da örnek öğrenci tarafından yazılmış bir kompozisyon modelidir. Doyle'un (1983) akademik task tanımından hareketle, matematiksel taskı öğretme ve düşünme sürecinin çatısı olarak nitelemek mümkündür. Örneğin Stein, Gover ve Henningsen (1996), matematiksel task için ders sürecinde oldukça fazla kullanılan, öğrenme ve öğretme arasındaki bağlantıyı kuran yapı ifadesini kullanmaktadır. Brousseau'ya (2006) göre matematiksel task kompleks birden fazla aşama içeren ve keşif gerektiren bir problemdir.

Stein ve Smith (1998) matematiksel task'ı belirli bir matematiksel fikrin gelişmesini amaçlayan sınıf içi aktivitelerin bir kısmı olarak tanımlanmıştır. Bir task birden fazla ilişkili problemi ele alabilir ya da bir tane karmaşık problemin bir ders süresince çözülmesinden oluşur.

* Bu makalede etkinlik kavramı İngilizcedeki task ve activity kavramlarının ikisini birden içine alacak şekilde kullanılmıştır.

Şekil 2: Matematiksel Etkinlik Aşamaları

Uyarlandığı yayın. (Stein ve Smith, 1998, s. 270)

Stein ve Smith'e (1998) göre bu şekilde tanımlanan taskların uygulanması 20-30 dakika arasında tamamlanır. Stein ve Smith (1998) task'ın etkinlik olarak nitelendirilmesi için geçmesi gereken 3 aşama olduğunu öne sürmüştür. Bu aşamalar 1-müfredatta karşımıza çıkan eğitici materyaller olarak kullanılan tasklar, 2-öğretmenler tarafından verilen task-ın sınıfa göre düzenlenmesi ve son olarak 3-öğrencilere uygulmasıdır (Şekil-2). Bu aşamada, etkinliği task-ın belli bir pedagojik yaklaşımla tasarlanarak sunulması şeklinde tanımlamak mümkündür (Özmantar & Bingölbali, 2009). Ayrıca bu varsayım Uğurel ve Bukova-Güzel (2010) tarafından kabul edilen, Olkun ve Toluk'un (2005) etkinlik tasarlanırken sahip olunması gereken aşamalar sıralaması ile de benzeşmektedir.

Swan'a (2008) göre etkinlik; esnek, matematiksel dili geliştiren, akıl yürütmeyi gerektiren, olası kavram yanlışlarına ışık tutacak, bireysel, tüm sınıf bazında veya işbirlikli çalışmaya izin veren, üst düzey zihinsel becerileri geliştiren, kavramları ön plana çıkaran, genellemeye fırsat veren; Ocak ve Dönmez'e (2010) göre yaratıcılığını artıran; Adıgüzel'e (2009) göre; öğrencilere bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve değerlendirme yollarını öğreten; Uğurel ve Bukova-Güzel'e (2010) göre; öğrenci merkezli, günlük yaşamla ilişkili, ilgi çekici; Bıkmaz'a (2006) göre; öğrencinin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmasına izin veren, yansıtıcı ve bağımsız düşüncelerini yönünde öğrencileri teşvik eden yapı olarak nitelendirilmektedir. Bu nitelendirmeleri arttırmak mümkündür ancak öğrenme etkinliklerinin kavramsal yapısını algılamada daha işlevsel olan yaklaşımlara (task ve etkinlik birlikte) yönelik yapılan farklı sınıflandırmaları dikkate alarak her bir sınıf bazında ve sınıflar arasında tanımlama, açıklama, karşılaştırma, geliştirme, uygulama ve değerlendirme yapmaktır. Bu sınıflandırmalardan bazıları Smith ve Stein (1998), Swan (2008) ve Uğurel ve Bukova-Güzel (2010) biçiminde örneklenebilir. Araştırmamızın genelinde bu sınıflamalar dikkate alınmıştır.

Alan yazınındaki etkinlik ve etkinlik temelli öğrenme konusundaki çalışmalara bakıldığında, ülkemizde bu çalışmaların çoğunlukla ilköğretim düzeyinde olduğu ve ele alınan konuların öğretmenlerin etkinlik hakkındaki düşüncelerini (Açıl, 2011; Adıgüzel, 2009; Özpolat, Sezer, İşgör, & Sezer, 2007; Uğurel, Bukova-Güzel, & Kula, 2010 [bu çalışma ortaöğretimi de kapsamaktadır]; Yapıcı & Leblebiciler, 2007), etkinliklerin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini (Arı, Çavuş, & Sağlık, 2010; Ocak & Dönmez, 2010; Uşun & Gökçen, 2010) ortaya çıkarmaya ve etkinliğin özelliklerini belirlemeye (Bıkmaz, 2006; Ersoy, 2006) yönelik olduğu görülmektedir. Uluslararası platformda da etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması ile ilgili, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkinlik konusunda farkındalık ve beceri kazanmalarını sağlamaya yönelik (Arbaugh & Brown, 2005; Horoks & Robert, 2007; Norton & Kastberg, 2012; Stein & Smith, 1998; Yeo, 2007) ve etkinliğe "task" kavramı üzerinden yaklaşarak etkinliğe (Stein & Smith, 1998; Swan, 2007, 2008; Yeo, 2007) yönelik olarak çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların uzlaştığı ortak bir etkinlik tanım olmadığı, genellikle çalıştıkları konu ekseninde bir etkinliğin sahip olması gereken özelliklerden yola çıkarak etkinliği tanımladıkları görülmektedir.

Ayrıca, son yıllarda etkinlik kavramı birçok uluslararası seminer ve konferansın ana teması olarak belirlenmiş ve bu alanlara ait ilgi ve araştırmalar hızla artmıştır. Özellikle, 2013 yılında düzenlenen ICMI Study 22 oldukça önemlidir. İngiltere’de yapılan bu organizasyonun başlığı Matematik Eğitiminde Etkinlik Tasarımı (Task Design in Mathematics Education) olup, etkinlikleri içeren araştırmaların bir çalışma grubundan yola çıkarak tek başına komple bir uluslararası bilimsel organizasyon konusunu oluşturacak boyuta geldiğini göstermektedir. Bu organizasyon sonucu yayınlanan ve etkinlik kavramı farklı boyutlarını ele alan kitapta, etkinlik kelimesinin farklı alanlarda farklı şekilde kullanıldığına değinilmektedir (Margolinas, 2013). Aktivite teorisinde ‘etkinlik’ kelimesi belirli kısıtlamalar ve koşullara dayalı olarak ‘ele alınan operasyonlar’ olarak tanımlanırken (Brousseau, 2006), eğitim ve öğretim açısından konuya yaklaşan araştırmacılarca (Christiansen & Walter, 1986; Mason & Johnston-Wilder, 2006) ‘öğrencilerin yapmakla yükümlü oldukları şeyler’ olarak açıklanmıştır (Margolinas, 2013). Aynı zamanda, Becker ve Shimada’nın (1997) çalışmasında olduğu gibi task ‘karmaşık matematiksel etkinlikleri teşvik etme amacıyla dizayn edilen araç gereç veya öğrenme-öğretmen ortamı anlamına geldiği’ ve “zengin task (rich task)” olarak adlandırıldığı görülmektedir. Task tanımı böyle verilirken, etkinlik (activity) tanımı ‘öğrenci, öğretmen, bazı kaynaklar, çevre ve benzerlerinin task ile etkileşiminden ortaya çıkan matematiksel motifler/güdüler’ olarak tanımlanmıştır. Buna karşı, bazı geleneksel yaklaşımlarda, etkinlik (activity) ‘öğretmen tarafından hazırlanmış ve öğrencilerin belirli bir yolu ve süreci takip ederek oluşturulan durum’ olarak tanımlanmaktadır (Margolinas, 2013).

Matematik öğrenme etkinliği temelli tüm araştırmalar sentezlendiğinde, matematik öğrenme etkinliğini öğrenci merkezli, günlük yaşam, diğer disiplinler ve matematiğin kendi konuları ile ilişki kurarak yapılandırılmış, bireyin matematiksel

bilgiyi yapılandırmasına fırsat veren (yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda), öğrenmeyi/öğretmeyi kolaylaştıran, grup çalışması şeklinde yapılabilecek, farklı düşünme ve yaratıcılık gerektiren, matematiksel süreç becerilerini (soyutlama, çıkarımda bulunma, matematiksel düşünme, problem çözme, akıl yürütme, model kurma gibi) içeren, matematiksel sembolleri kullanmayı gerektiren, matematiğin sürekliliğini gösteren, ilgi çekici, aşamalı ve planlı olan sınıf içinde uygulamaları yapılan yapı olarak tanımlamak mümkündür.

Matematik öğrenme etkinliklerini temel alan çalışmaların öğretmenlerin etkinlik hakkındaki düşüncelerini, etkinliklerin öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarını etkileyip etkilemediklerini, bir etkinliğin yapısının nasıl olması gerektiğini araştırılırken, ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğrenme etkinliği hakkındaki algılarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğrenme etkinlikleri hakkındaki var olan algılarını araştırarak, bu algıların doğru şekilde yönetilmesine ve öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama becerisinin geliştirilmesine ışık tutacağı umulmaktadır.

Araştırmalarda gerek öğretim programlarının gerekse içerisindeki temel öğrenme birimi olan etkinliklerin beklenen etkiyi göstermesi ve amacına ulaşması için iki önemli noktadan söz edilebileceği görülmektedir. Birincisi, etkinliklerin iyi yapılandırılması, tasarlanması ikincisi ise ondan yararlanacak olan bireylerin tutumları ve yaklaşımlarıdır (Horoks & Robert, 2007). Öğretmenlerin öğrenme sürecinde yeni rolleri düşünüldüğünde üzerlerine düşen sorumlulukların çok daha fazla olduğu açıktır. Saylan ve Yurdakul'un (2005) da belirttiği gibi öncelikle yapılması gereken şeylerden biri öğretmenlerin kendisinden beklenenle ilgili farkındalığını artırmaktır. Bunu hem hizmet içi hem de hizmet öncesi süreçte eş zamanlı ve hızla yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda konuya hizmet öncesi eğitim açısından yaklaşan çalışmamızın, bir yandan ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının etkinlik konusundaki farkındalıklarını artırmaya diğer yandan alan araştırmacılarına katkı yapması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma daha geniş bir araştırmanın bir kısım öncü bulgularını kapsamaktadır ve araştırma nitel araştırma yaklaşımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmamız öğretmen adaylarının MÖE'ye yönelik var olan algılarını ortaya çıkarmak için yapılan bir örnek olay çalışmasıdır. Örnek olay çalışmasını Yin (1984); 1-Güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, 2-olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve 3-birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Yıldırım & Şimşek, 2008).

Bu yöntemde veri toplamada dikkat edilmesi gereken dört nokta vardır. Birincisi; araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini önemli ölçüde artıracak (Yıldırım & Şimşek, 2008) ve olayın bütünsel (holistik) incelenmesini sağlayan çoklu veri toplamaktır (Ekiz, 2009). Bu noktada Yin'in (1984) belirttiği gibi, dokümanlar, arşiv kayıtları, mülakatlar, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve fiziksel etkiler olmak

üzere altı farklı kaynaktan veri toplanabilir (Çepni, 2010). Çalışmamızdaki veri kaynaklarımız dokümanlardan, katılımcı gözlem notlarından, doğrudan gözlem notlarından ve fiziksel etkilerden oluşmaktadır.

Katılımcılar

Çalışmamız Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün 4. sınıfında öğrenim gören 27 öğretmen adayı (19 bayan, 8 bay) ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi kapsamında öğrenme etkinliklerine yönelik bilgi edinme, tartışma, tasarlama ve sunma çalışmaları yapmıştır. Araştırmada bu ders ve sınıfın seçilme nedeni öğretmen adaylarının gerek alan ve gerekse pedagojik alan bilgisi açısından etkinliklere dönük çalışmalar yapabilmelerini sağlayacak ön öğrenmelere ve bir takım becerilere sahip olduklarının düşünülmesidir. Bu düşüncenin temel dayanağı adayların beş yıllık öğretim programı içerisinde bahar yarıyılı itibarıyla Özel Öğretim Yöntemleri I, Matematik Dersi Öğretim Programları, Matematiksel Modelleme, Matematik Eğitiminde Ölçme Değerlendirme, Matematik ve Sanat, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve bilgisayar destekli matematik öğretimine yönelik bazı yazılımları ve uygulamalarını içeren (örn. Cabri, GeoGebra, Sketchpad) birtakım dersleri almış olmalarıdır. Bu dersler dikkate alınarak etkinliklere yönelik var olan literatür ışığında araştırma aşamalı olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın verileri öğrencilere etkinlik hakkında herhangi bir bilgi vermeden öğretmen adaylarının var olan algılarını ortaya koyacak şekilde toplanmış olup üç setten oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmen adaylarına “matematik öğrenme etkinliği” kavramından ne anladıkları sorulmuştur. Bu sorunun cevaplama için 20 dakika süre verilmiş ve öğrencilerin bireysel cevapları yazılı olarak toplanmıştır. İki öğretmen adayı o gün derse gelmediğinden bu aşamada 25 öğretmen adayından veri toplanmıştır. İkinci aşamada sınıf bazında etkinliğin yapısı ve sahip olması gereken özellikler ile ilgili yaklaşık 60 dakika süren bir tartışma ortamı yaratılmış ve bu tartışma sonucunda üzerinde fikir birliğine varılan noktalar belirlenmiştir. Bu süreç dersi veren öğretim üyesi tarafından yönetilmiş ve birinci araştırmacı tarafından sürece ait gözlem notları tutulmuştur. Üçüncü aşamada ise öğretmen adaylarından ortaöğretim matematik ya da geometri dersi öğretim programlarından seçecekleri herhangi bir ya da iki kazanım için 1 ya da 2 kişilik gruplar şeklinde çalışarak, her kazanım için etkinlik hazırlamaları istenmiştir. Aşamalar arasında, öğretmen adaylarına herhangi bir müdahale de bulunmamıştır. Bu aşamalar arasında, bir eğitim verilmemiş ve öğretmen adaylarının etkinlik tasarımlarında yönlendirme yapılmamıştır. Etkinliği geliştirmeleri için katılımcılara bir haftalık bir süre verilmiştir. Hazırlayacakları konu için bir sınırlandırma getirilmeyen katılımcılardan hazırladıkları etkinlikler için bir plan yapmaları istenmiştir. İki kişilik 11 grup, tek kişilik 5 grup olmak üzere 16 grup, toplamda 29 tane etkinlik geliştirilmiştir. Etkinliklerini geliştirdikten sonra ise tüm katılımcılar kendi etkinliklerini sınıfta tek tek sunmuştur. Bu süreçte hem etkinliğini

sunan grubun öz değerlendirmeleri hem de etkinliği dinleyen diğer katılımcıların yorum ve eleştirileri doğrultusunda ikinci araştırmacı gözlem notu tutmuştur.

Veri Analizi

Çalışma süresince toplanan verilerin analizi nitel araştırma yaklaşımlarıyla yapılmıştır. Veri analizi sürecinde öğretmen adaylarının her birine bir numara verilmiş (ÖA1, ÖA2, ... biçiminde) ve tüm bölümlerde bu numaralar kullanılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü dersler boyunca araştırmacılar gözlem yapmış (Yıldırım & Şimşek, 2008), gözlem notları tutmuş ve her dersin sonunda notlar karşılaştırarak bütünleştirilmiştir. Gözlem yöntemi, nitel araştırma paradigması içerisinde en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Ekiz, 2009). Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken nokta geçerlilik ve güvenilirliktir. Bu husus Çepni'nin (2010) de belirttiği gibi iki farklı gözlemcinin somut gözlemler üzerinde anlaşabilmesi ile aşılabilir; bu noktada tutulan gözlem notları üzerinde araştırmacılar fikir birliğine vardığı için güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca çalışmamızda gözlem notları tek veri kaynağı olarak kullanılmamış diğer verileri destekleyecek şekilde sunulmuştur.

Araştırmamızda ilk olarak "MÖE nedir" sorusuna verilen yazılı yanıtlar içerik analizi yöntemi ile (Berelson, 1952) analiz edilmiştir. Fiske'e (1996) göre içerik analizinin amacı; "iletilerin açık, aşikâr, içeriğinin nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını yapabilmektir" (akt. Terkan, 2005). Bu çalışmada, içerik analizi yapılırken odaklanılan nokta herhangi bir sınıflamaya gitmeden öğrencilerin tanımlarında geçen özellikleri belirlemektir. Daha sonra derslerde gerçekleşen sunum ve tartışmalara ilişkin alınan gözlem notları irdelenmiştir. Ardından birinci aşamadaki verilerin analizi ile ortaya çıkan, katılımcıların MÖE tanımlarındaki özellikler kategorilere ayrılarak katılımcıların tasarladığı etkinliklerde yer alma durumu incelenmiştir.

Katılımcıların geliştirdikleri etkinliklerin analizinde de içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların geliştirdikleri etkinliklerde odaklanılan nokta etkinliklerin niteliği ya da amacına uygunluğu değil, etkinliklere yüklenen anlam ve özellikler ile etkinliklerin ilişkileridir.

Bulgular

Üç gruptan oluşan verilerin ilk grubunu öğretmen adaylarının MÖE'ye yönelik tanımlarını içeren bireysel serbest yazıları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının MÖE tanımları incelendiğinde, öğretmen adaylarının etkinlik tanımlarını etkinliğin sahip olması gereken özelliklerinden hareket ederek yaptıkları görülmüştür. Mesela öğretmen adayları, MÖE'yi tanımlarken günlük hayatla ilişkili, öğretim programında yer alan kazanımları gerçekleyen, aktif/ gönüllü katılım gerektiren, ilgi çekici, öğrenmeyi kolaylaştıran ve akıl yürütmeye gerektiren gibi MÖE'nin içermesi gereken özellikleri tanımlarında kullanmışlardır. Bu tanımlarda karşımıza çıkan etkinlik özellikleri Tablo 1 de detaylı olarak verilmiştir. Tabloda öğretmen adaylarının numaraları başındaki ÖA ifadeleri kullanılmadan verilmiştir ve etkinliğe ait bir özelliği ifade etme sıklığı ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Etkinlik Tanımlarında Yer Alan Özellikler

İfade edilen özellikler	Öğretmen adayı numarası	Sıklık
Günlük hayatla ilişkilendirme (ilişkilendirme)	2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24	15
Kazanımı gerçekleştirme	3, 5, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25	14
Aktif/ gönüllü katılım	1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10,12, 14, 15, 22	13
Disiplinler arası ilişki (ilişkilendirme)	4, 6, 8, 12, 13, 15, 17, 21, 23	9
İlgi /dikkat çekme	3, 5, 6, 16, 17, 19, 22, 23, 25	9
Öğrenmeyi kolaylaştırma	1,6, 7, 9,14, 18, 19, 22, 24	9
Modelleme	3, 6, 8, 12, 21, 22	6
Akıl yürütme	6, 12, 13, 16, 21	5
Kalıcı öğrenme	10, 11, 14,19, 22	5
Matematiksel düşünme	6, 12, 17, 18, 21	5
Planlı/ programlı yapı	9, 11, 13, 14	4
Anlamli öğrenme	9, 10, 20	3
Kazanımları pekiştirme	8, 21, 24	3
Görselleştirme	8, 9, 23	3
Ön öğrenmeleri destekleme/ yararlanma	8, 15	2
Tüm sınıfı kapsayan	4, 18	2
Problem çözme becerisi	12, 13	2
Somutlaştırma	9, 22	2
Dersi zenginleştirme	9, 18	2
Eğlenceli olma	1	1
Birden fazla duyuya hitap etme	7	1
Bireysel ya da grup çalışmasına uygun olma	7	1
Motive etme	16	1
Konuyu kavratma	18	1
Psikomotor becerileri geliştirme	23	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının etkinliği tanımlarken en sık kullandığı özelliğin günlük hayat ile etkinliğin konusunu ilişkilendirilmesi olduğu görülmektedir. Sıkça tekrarlanan diğer iki özellik ise 14 kişinin tanımında geçen etkinliğin bir ya da birden fazla kazanıma yönelik tasarlanması gerektiği ve 13 kişinin tanımında yer verdiği öğrencinin bu süreçte aktif olarak yer alması ve bunu istekli bir şekilde yapması gerektiğidir. En az değinilen özellikler ise sadece bir kişinin tanımlarında yer verdiği; etkinliğin matematiği daha eğlenceli kılan, birden çok duyu organına hitap eden, bireysel ya da grup çalışması olarak yürütülen, öğrencileri derse motive eden, konuyu kavratma amacı olan ve son olarak psikomotor becerileri barındıran yapı da olduğudur. Tablo 1'e bakıldığında tanımlamalarda sıralanan özelliklerin oldukça çeşitli olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının özellikleri belirtirken ilişkilendirmeyi günlük hayat ile ilişkilendirme ve disiplinler arası ilişkilendirme olarak ayrı ayrı belirtmeleri de etkinlik tanımlarında ortaya çıkan noktalardan birisidir. Ayrıca bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin hepsine değinen özellikler mevcuttur.

Öğretmen adaylarının etkinlik kavramını tanımladıkları bireysel serbest yazılarında etkinliğe ait birden fazla özelliği bir arada kullandıkları görülmektedir. Bu nedenle tanımlar bu doğrultuda tekrar analiz edilmiş ve katılımcıların tanımlarında kaç özelliği birlikte kullandığı Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Tanımlarında Kullandıkları Özellik Sayıları

Özellik Sayısı	8	7	6	5	4	3	2
Kişi Sayısı	2	3	3	4	7	4	2

Tablo 2 görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ikisi 8, üçü 7, üçü 6, dördü 5, yedisi 4, dördü 3 ve ikisi 2 özelliğe değinmiştir. En çok özellik belirten aday sayısı iki iken, en az özelliğe değinenlerin sayısı yine 2'dir. Ayrıca en fazla sayının 4 özellik kullanan öğretmen adaylarında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının etkinlik tanımlarından bazıları Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3

Bazı Öğretmen Adaylarının MÖE Tanımları

Aday Numarası	Öğretmen Adaylarının MÖE Tanımları
1	Matematik öğretimini daha anlaşılır, daha eğlenceli ve öğrencilerin şevklenerek derse katılmasını sağlamak için yapılan uygulamalara etkinlik diyebiliriz.
2	Etkinlik, öğrencilerin aktif ve istekli oldukları gerçek yaşamla ilişkili olan öğrenme süreçleridir. MÖE ise etkinliklerin matematik alanında uygulama şeklidir.
6	Etkinlik, dersi daha ilgi çekici hale getirmek, konuyu öğrenciye daha iyi anlatabilmek, öğrenciyi öğrenmenin içine katabilmek için yapılan aktivitelerdir. MÖE ise etkinliğin matematik dersine uyarlanmış halidir. Öğrencinin akıl yürütme, modelleme vb. becerilerini geliştirmeyi hedefler. Öğrencinin matematiksel düşünmesini sağlar. Daha çok günlük hayatla ilişkili olur, diğer disiplinlerle de ilişkili olabilir.
8	Matematik veya yan bilimleriyle ilişkili olabilen güncel hayata uyarlanan öğrenmeyi görsellik ve modelleme ile sağlayan uygulama ile konuların pekiştirilmesine yarayan, dersin öncesinde de uygulanabilen programa dayalı öğrenme işleridir.
13	Etkinlik, hedeflenen kazanımı öğrenciye kazandırabilmek için planlanan programlı aktivite demektir. MÖE, matematik dersinin kazanımlarını öğrenciye verebilmek için oluşturulan, öğrenciye problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme gibi beceriler kazandıran, planlı, programlı aktivitelerdir.
15	Belirli kazanımları öğrenciye kazandırmayı amaçlayan, öğrencinin aktif olarak, ön öğrenmelerinden yararlanarak ve farklı alanlarla ilişkilendirme yaparak katıldığı bir süreçtir.
22	Bir matematik konusunun, kavramının öğrencilere somutlaştırılarak ve konuya ilgisini artırarak kavratmaktır. Etkinlik uygulanarak öğrencilerin derse katılımı sağlanır. Bir matematik konusunu, günlük hayattan bir örneğe modelleyerek öğrencilerin daha kolay kavraması ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar.

Öğretmen adaylarının MÖE'ye yönelik tanımları incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının MÖE'yi tanımlamadan önce etkinliğin ne olduğunu tanımladığı ve bu tanıma bağlı olarak MÖE'yi etkinliğin matematikteki uygulaması olarak açıkladığı saptanmıştır.

Araştırmamızın ikinci grup verilerini, etkinliğin yapısı ve özelliklerine yönelik tüm sınıf bazında yapılan tartışma oturumuna ait araştırmacı gözlem notları oluşturmaktadır. Bu tartışma yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Başlangıç aşamasında, 15-20 dakika kadar tüm öğretmen adayları ile beyin fırtınası yapılmış ve bu süre sonunda sınıfın yaygın olarak belirttiği ya da üzerinde ortak kanı oluşturduğu ifadeler tahtaya yazılmıştır. Tüm bu süreçte iki araştırmacı sınıfta bulunmuş tartışmayı izlemiş, öğretim üyesi tartışmayı yönetirken diğer bir araştırmacı gözlem notları tutmuştur. Araştırmacı gözlem notları aşağıdaki ifade edilmiştir:

“Sınıfa ‘Etkinlik nedir?’ ve ‘Etkinliğin Sahip Olması Gereken Özellikler Nelerdir?’ soruları yöneltildi. Ardından ilk önce sınıfça ilk soruya cevap bulunmaya

çalışıldı. Bu süreçte öğrencilerin tümü aktif olarak rol alarak kendi düşüncelerini belirttiler. Hocanın sınıfı konuşmaya teşvik etmesiyle düşüncelerini rahat bir şekilde açıklayan öğretmen adayları bu süreç sonunda fikir birliğine vardıkları noktaları belirlediler ve bu noktalar tahtanın bir bölümüne not edildi. Bu noktalar şu şekilde sıralandı.

Etkinlik denilince akla gelen özellikler:

- Öğrencinin aktif katılım'ını sağlayacak şekilde,
- Sistematik / planlı olarak organize edilen,
- Bir ya da daha çok kazanımı veya geniş bir kazanımın bir kısmını kazandırmak için tasarlanan,
- Esnek ve geliştirilebilir bir yapıya sahip,
- Belli bir süre içerisinde gerçekleştirilmesi gereken ve
- Kavramın ya da kazanımın kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmek için 'Ölçme-Değerlendirme' kısmının bulunması gereken yapıdır. Ölçme işlemi için soru ya da tanımlamada istenebilir.

Bu konuda çoğunluğa dayalı fikir birliğine varıldıktan sonra ikinci soru ele alındı. Ve bir etkinliğin sahip olması gereken özellikler ve bir etkinliğin adaylarca beğenilme kriterlerinin neler olduğu değerlendirildi. Tartışma sonrasında ortaya çıkan beğenme kriterleri tahtaya not edildi. Bu kriterler:

1. İlişkilendirme kalitesi / niteliği,
2. Basit / net (ergonomik) olması,
3. Görsel yanının olması,
4. Eğlenceli (motivasyonu sağlayan) olması,
5. Teknoloji desteği bulunması,
6. Kazanımı karşılama düzeyi ve
7. Aktif katılım şeklinde ortaya çıktı.

Tartışma boyunca tutulan gözlem notları incelendiğinde öğretmen adaylarının etkinliğin tanımını yaparken aktif katılım, sistematik/ planlı, kazanımı gerçekleştirmeye yönelik, esnek ve geliştirilebilir, belli bir süre ile sınırlı ve ölçme değerlendirme kavramları üzerinde fikir birliğine vardıkları görülmektedir. Bir etkinliğin sahip olması gereken özellikler göz önüne alındığında ise, öğretmen adayları 7 özelliği öne çıkarmış ve onlar üzerinde fikir birliğine varmışlardır.

Araştırmamızın üçüncü veri grubunu öğretmen adayları tarafından geliştirilen MÖE örnekleri ve bu örneklerin sınıfta sunumu sırasında tutulan gözlem notları oluşturmaktadır. Bu aşamanın amacı öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme becerilerini ve geliştirilen etkinliklerin niteliği incelemek değildir. Etkinliklere ait algıları bütüncül şekilde belirleyebilmek için, onların etkinlikler hakkında düşünme yollarını genişletmektir. Bireysel yazıları ve sınıf içi tartışma süreçlerindeki düşünceler ile etkinliği geliştirme sürecindeki düşünceler arasında (tanımlar ve özellikle

çerçevesinde) bir devamlılık ya da değişim olup olmadığına odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının etkinlik geliştirirken sınırlı yaklaşımlar sergileyebileceği beklenen bir durumdur. Ancak etkinliklerde dikkate alınan noktalar örneğin; tanımlarda ve tartışmalarda sıralanan özellikler, geliştirme sürecinde dikkate alınmış mıdır? Bir kısım ya da tüm özellikler etkinliklerin yapısına yedirilebilmiş midir? Gruplar açısından bu durum farklılaşıyor mu? gibi sorulara yanıt bulmaktadır. Etkinlikler 5'i tek kişilik, 11'i ikişer kişilik olmak üzere 16 grup tarafından oluşturulmuşlardır. Her grup kendi istekleri doğrultusunda bir ya da iki etkinlik geliştirmiştir. Toplamda geliştirilen etkinlik sayısı 29 dur. Hangi matematik konusu için etkinlik geliştirildiği, her bir konu için etkinlik geliştiren grup üyelerinin numaraları ve toplamda bir konudan kaç etkinlik geliştirildiği Tablo 4 de verilmiştir. [Tablodaki gruplar o grubu oluşturan öğretmen adaylarının numaraları kullanılarak belirtilmiştir. İki etkinlik geliştiren gruplar için gruplarının yanına parantez içerisinde etkinlik numarası yazılmıştır. Örneğin 4-17(1): 4 ve 17 numaralı öğretmen adaylarından oluşan grubun 1. etkinliğini ifade etmektedir.] Seçilen konulardan, 4'ü ortaöğretim geometri öğretim programında yer alırken 11'i matematik öğretim programında yer almaktadır. En çok tercih edilen konular dörder grubun tercihi ettiği fonksiyon, olasılık ve modüler aritmetiktir.

Tablo 4

Konulara Göre Etkinlik Oluşturan Gruplar ve Konuların Sayıca Dağılımı

Seçilen Konu	Tasarlayan Grup Üyeleri	Adet
Dik Prizma ve Piramit	23(1)	1
Tam sayılar	21(1)	1
Çokgenler	21(2)	1
İntegral	4-17(1)	1
Kombinasyon	6-24(1)	1
Çember	1-3(1)	1
Mutlak değer	26-27	1
Dizi	5-19(1)	1
Düzlem Kaplama	18-22(2)	1
Mantık	5-19(2), 9(2)	2
Trigonometri	14(1),14(2), 11-13(2)	3
Türev	11-13(1), 20-25(1), 2-8(1)	3
Fonksiyon	9(1), 10-12(1), 18-22(1), 1-3(2)	4
Olasılık	7(1), 6-24(2), 20-25(2), 2-8(2)	4
Modüler Aritmetik	7(2), 4-17(2), 15-16, 10-12(2)	4

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan etkinlikler ve öğretmen adaylarının “MÖE nedir?” sorusuna verdikleri cevapların ilişkileri üzerine de bir inceleme

yapılmıştır. Bu verilerin analizi yapılırken, söz konusu özellikler kategorilere ayrılmış ve sonra bu kategoriye giren etkinliği hazırlayan gruplar ve kaç kişinin bu özelliklere uygun etkinlik hazırladığı belirlenmiştir. Özellikleri kategorilere ayırma işlemi “MÖE nedir?” sorusu için yazılan bireysel serbest yazıların analizi ile ortaya çıkan etkinliğin sahip olması gereken özellikler incelenmiş ve benzeşme durumuna göre; 1- etkinliğin amacı, 2-uygulanışı, 3-tasarlanması (yapı bakımından), 4-tasarlanması (içerik bakımından) ve 5-kazandırmayı amaçladığı beceriler olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Her bir kategorinin içerdiği etkinliğin sahip olması gereken özellikler Şekil 3’te verilmiştir. Ek-2 de akıl yürütme, problem çözme ve ilişkilendirme becerilerinin kullanılmasını ve geliştirilmesine için öğretmen adayları tarafından tasarlanan etkinlik örnek olarak verilmiştir.

Şekil 3. Öğretmen Adaylarının MÖE Tanımlarının Geliştirdikleri Etkinliklere Yansıması

Etkinliğin Tasarlanma Amaçları	Etkinliğin Uygulanış Şekli	Etkinliğin Yapı Bakımından Tasarlanış Özellikleri	Etkinliğin Kazandırmayı Amaçladığı Beceriler	Etkinliğin İçerik Bakımından Tasarlanış Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> •Kazanımları pekiştirme •Kazanımları gerçekleştirme 	<ul style="list-style-type: none"> •Bireysel •Grup çalışması •Tüm sınıfı kapsayan 	<ul style="list-style-type: none"> •Planlı / programlı olma özelliği 	<ul style="list-style-type: none"> •Akıl yürütme •Modelleme •Matematiksel düşünme •Problem çözme, •İlişkilendirme •Psikomotor beceriler 	<ul style="list-style-type: none"> •Günlük hayatla ilişkilendirme •Disiplinler arası ilişkilendirme •Görselleştirme •Birden fazla duyuya hitap etme

Öğretmen adayları tarafından belirtilen anlamlı öğrenme, kalıcı öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma, matematiği daha eğlenceli hale getirme, dersi zenginleştirme, öğrencileri motive etme, öğrencide merak ve istek uyandırma özellikleri tüm etkinliklerin tasarlanma amaçlarında yer aldığından ve öğrencilerin yazılı materyallerinde değil söylemlerinde yer bulduğundan kategorileşmenin dışında bırakılmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında Tablo 5 hazırlanmıştır.

Tablo 5

Belirtilen Özellikleri İçeren Etkinlikler ve Özelliklerin Tekrarlanma Sıklığı

Etkinliğin Amacı	Grup Numarası	Toplam
Kazanımı gerçekleştirme	9(1), 9(2), 11-13(1), 11-13(2), 4-17(1), 4-17(2), 14(1), 10-12(1), 1-3(2), 23, 7(1), 26-27, 18-22(1), 18-22(2), 21(2), 5-19(2)	16
Kazanımı pekiştirme	14(2), 15-16, 6-24(1), 6-24(2), 20-25(1), 20-25(2), 10-12(2), 1-3(1), 7(2), 2-8(1), 2-8(2), 21(1), 5-19(1)	13
Tasarlanması (Yapı Bakımından)	Grup Numarası	Toplam
Plan / Program	9(1), 9(2), 11-13(1), 11-13(2), 4-17(1), 4-17(2), 14(1),	29

Kazandırmayı Amaçladığı Beceriler	Grup Numarası	Toplam
	14(2), 15-16, 6-24(1), 6-24(2), 20-25(1), 20-25(2), 10-12(2), 10-12(1), 1-3(1), 1-3(2), 23, 7(1), 2-8(1), 2-8(2), 26-27, 18-22(1), 18-22(2), 21(1), 21(2), 5-19(1), 5-19(2), 7(2)	
Akil Yürütme	9(1), 9(2), 11-13(1), 11-13(2), 4-17(1), 4-17(2), 14(1), 14(2), 15-16, 6-24(1), 6-24(2), 20-25(1), 20-25(2), 10-12(2), 10-12(1), 1-3(1), 1-3(2), 7(1), 7(2), 2-8(1), 2-8(2), 26-27, 18-22(1), 21(1), 21(2), 5-19(1), 5-19(2)	27
Modelleme	11-13(1), 14(2), 20-25(1), 5-19(1)	4
Matematiksel Düşünme	9(1), 9(2), 4-17(1), 4-17(2), 14(2), 10-12(2), 10-12(1), 1-3(1), 1-3(2), 7(1), 7(2), 2-8(2), 18-22(1), 21(1), 5-19(2)	15
Problem Çözme	9(1), 11-13(1), 11-13(2), 4-17(1), 4-17(2), 15-16, 6-24(1), 6-24(2), 20-25(2), 1-3(1), 1-3(2), 23, 7(1), 7(2), 2-8(1), 2-8(2), 5-19(1)	17
Psikomotor Beceri	23	1
İlişkilendirme	9(2), 11-13(1), 11-13(2), 4-17(1), 14(2), 15-16, 6-24(1), 6-24(2), 10-12(2), 10-12(1), 1-3(1), 1-3(2), 23, 2-8(1), 2-8(2), 26-27, 18-22(1), 21(1), 21(2), 5-19(2)	20
İletişim Kurma	10-12(1), 1-3(1), 1-3(2), 23, 2-8(2), 21(1), 21(2)	7
Eleştirel Düşünme	23	1
Yaratıcı Düşünme	18-22(2)	1
Tasarlanışı (İçerik Bakımından)	Grup Numarası	Toplam
Günlük Hayatla İlişkilendirme	9(2), 11-13(2), 4-17(1), 4-17(2), 15-16, 6-24(1), 20-25(1), 20-25(2), 10-12(2), 10-12(1), 1-3(2), 23, 7(1), 2-8(1), 2-8(2), 26-27, 18-22(1), 18-22(2), 21(1), 21(2), 5-19(1)	21
Disiplinler arası İlişkilendirme	11-13(1), 14(2), 1-3(1), 7(2)	4
Görselleştirme	14(1)	1
Birden fazla duyuya hitap etme	14(1)	1

Tablo 5 incelendiğinde hazırlanan etkinliklerin 16'sının tasarlanma amacı bir kazanımı kazandırmakken, 13'ünün kazandırılan bir kazanımı pekiştirmek olduğu görülmektedir. Etkinliğin uygulanış şekli, hazırlanan 29 etkinliğin 8'inde belirtilmişken 21'inde belirtilmemiştir. Bu sebeple etkinliklerin bu kategoriye göre incelenmesi yapılamamıştır. Tüm etkinlikler belli bir plan dâhilinde tasarlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerin kazandırmayı planladığı becerilerde en çok vurgulanan 27 etkinlikte belirtilen akıl yürütmedir, bu özelliği ilişkilendirme, problem çözme ve matematiksel düşünme becerisi takip etmektedir. En az belirtilen beceriler ise psikomotor beceri, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmedir. Etkinlikler tasarlanırken en çok, ele alınan konu ile günlük hayat ilişkisinin kurulmasına çalışıldığı görülmektedir. Çalışma kapsamında katılımcılarca tasarlanan etkinlikleri örneklemek için iki etkinlik Ek-1 de verilmiştir.

Üçüncü veri setinin ikinci kısmı ise tasarlanan etkinlikler sınıfta sunulurken tutulan gözlem notlarıdır. Gözlem notları tutulurken katılımcıların kendi öz eleştirileri ve sınıf bazında yapılan yorum ve eleştiriler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda; öğretmen adayları sunumları sırasında etkinlik hazırlarken zorlandıklarını iddia ettikleri bazı noktalar saptanmıştır. Öğretmen adaylarının, bazı kazanımlar tek bir etkinlik ile ele alınamayacak kadar geniş yapıya sahip olduklarından dolayı, kazanımlara yönelik etkinlik hazırlamakta güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları seçtikleri kazanımlara ilişkin etkinlik tasarlarırken etkinliklerini günlük hayat ile ilişkilendirme boyutunda zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmelerine rağmen neredeyse tüm öğretmen adayı, etkinliklerin günlük hayat ile ilişkili olması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme bölümü hazırlama konusunda da ölçme değerlendirme hazırlama kistaslarını bilmediklerinden dolayı çeşitli zorluk yaşamışlardır. Öğretmen adayları etkinlikleri sunarken diğer gruplar etkinliklerin geliştirilmesi için çeşitli öneri ve eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu öneri ve eleştiriler, kazanım(lar)ın çok genel olması, süre, beceri, materyal belirtilmede sıkıntı yaşama, ölçme değerlendirmenin etkinlik ile örtüşmemesi, etkinliklerde sorulan soruların çok genel olması, etkinliğin kazanımı vermede sınırlı kalması, etkinlik adımlarının açıklanmasında yetersiz kalınması, çok genel ifadeler kullanılması, adımların yeterince açıklanmaması, süre, materyal vb ifadeler yer verilmemesi, ölçme değerlendirmelerin etkinliğe hitap etmede sınırlı olması şeklinde sıralanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Matematik eğitiminde, bireylerde farkındalık yaratmak amacıyla, matematiksel kavramlara dair var olan algılarını belirlemek ve geliştirmek matematiksel bilginin inşasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, bir matematiksel kavrama dair bilginin oluşması döneminde, bireylerin algılarını belirleyerek farkındalık yaratılabilir ve bu algılar doğrultusunda bir öğretim tasarımı uygulanabilir. Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının matematik öğrenme etkinlikleri konusunda var olan algılarına dair detaylı bir inceleme yapılmıştır. Yirmi beş öğretmen adayı, etkinliği tanımlarında yirmi beş farklı özelliğe yer vermişlerdir. Her bir öğretmen adayının

tanımında en az 2 en çok ise 8 özellik kullandığı belirlenmiştir. İki özellik kullanan katılımcıların sayısı sadece 2'dir. Bu katılımcıların diğer katılımcılara göre daha indirgeyici bir yaklaşımda oldukları aşikârdır fakat çalışmanın bu yönü alanda bu konuda yapılan diğer çalışmalarla (Açıl, 2011; Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali, & Açıl, 2010; Uğurel, Bukova-Güzel, & Kula, 2010) kıyaslandığında, bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının etkinlik algılarının daha geniş perspektife yayıldığı görülmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları ve almakta oldukları yeni öğretim programlarını destekleyen derslerle ilişkisinin olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçları ışığında, öğretmen adaylarının eğitim süreçleri boyunca aldıkları derslerin matematik öğrenme etkinliği konusunda algılarının gelişmesinde olumlu etkileri olduğunun düşünülmesinden hareketle, lisans eğitim programlarının içerik ve kapsam olarak bu durum dikkate alınarak tasarlanmasının yararlı olacağı kanısındayız.

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu etkinliğin öğrencinin öğrenmesi amacını taşıyan şekilde tasarlanan bir araç olduğunu ve etkinliğin bu amaca hizmet ettiğini ortaya koyan özellikleri vurgulamışlardır (öğrenme/ öğretmeyi kolaylaştırma, kalıcı öğrenme ve anlamlı öğrenmeyi sağlama, konuyu kavratma gibi). Öğretmen adaylarına göre bir etkinlik;

- Öğrencilerin dikkatini çekmeli yani ilgisini o konuya yöneltmeli,
- Birden fazla duyuya hitap etmeli böylece farklı özellikteki öğrencileri içine alabilmeli,
- Öğrenciler için matematiği daha eğlenceli kılmalı,
- Soyut kavramları somutlaştırmalı,
- Öğrencilerin ön öğrenmelerine dayanmalı,
- Öğrencilerin öğrenme işine aktif ve istekli bir şekilde katılımını sağlamalı,
- Bireysel, küçük grup çalışması ya da sınıf bazında yürütülebilecek özellikte olmalı
- Dersi zenginleştirmelidir.

Öğrenciler tarafından farklı sıklıklarla tekrar edilen bu kavramlar birçok araştırmacının üzerinde uzlaşma sağladığı etkinliğe ait özellikler arasında yer almaktadır. Örnek olarak, Bukova-Güzel ve Alkan (2005) etkinliğin ilgi çekici olmasına, Gömleksiz (2005) bireyin bilgiyi yapılandırmasına ve bu bilgileri sonrasında uygulamasına fırsat veren, Olkun ve Toluk (2005) yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda geliştirilen, Suzuki ve Harnish (1995) öğrencilerin iletişim kurmaları yoluyla kavramları anlamalarını sağlayan bir yapıda olmasını gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, bulgular arasında en ilgi çekici noktalardan birisi öğretmen adaylarının Stein ve Smith (1998), Horoks ve Robert (2007), Swan (2008), Ocak ve Dönmez'in de (2010) çalışmalarında vurgulandığı gibi, üst düzey zihinsel becerilere (akıl yürütme, matematiksel düşünme, problem çözme) vurgu yapmasıdır. Özellikle, Stein ve Smith (1998) tarafından etkinlikleri sınıflandırmak için geliştirilen

sınıflandırmada olduğu gibi, öğretmen adaylarının düşüncelerinde zihinsel beceriler etkinliklerin içermesi gereken özelliklerin odak noktasında yer almaktadır. Literatürdeki etkinlik tanımları incelendiğinde, öğretmen adaylarının bir etkinlikte bulunması gereken özelliklerin birçoğuna değinmelerine rağmen yine de etkinliğe yönelik bakış açılarının etkinlik tasarlama becerilerini geliştirmek amaçlı genişletilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu amaç, öğretmen adaylarına yönelik etkinlik temelli öğrenmeyi temel alan bir eğitim modülü/ programı tasarlamakla ve uygulamakla mümkün olabilir. Etkinlik temelli öğrenme ve etkinlik tasarlama becerilerini geliştirmeyi amaç edinen bir öğretim modülü/ programının planının, içeriğinin ve uygulama biçiminin nasıl olması gerektiği sorusu araştırmacılara gelecekteki çalışmalara öncülük edecek bir araştırma problemi olarak bırakılmıştır.

Bukova-Güzel ve Alkan'ın (2005) çalışmalarında da belirttiği gibi, öğretmen adayları, etkinlik kavramını tanımlarken günlük hayat ile disiplinler arası ilişki boyutuna vurgu yapmışlardır. Fakat öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikler incelendiğinde, etkinlik tanımlarında disiplinler arası ilişkilendirmenin günlük hayatla ilişkilendirmenin gerisinde kaldığı görülmüştür. Bunun nedeni ise öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri sundukları derslerde, öğretmen adaylarının söylemlerinde ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının neredeyse hepsi etkinlik denilince kazandırılmak istenen kazanımı günlük hayat ile ilişkilendirerek ortaya koymaları gerektiği kanısına sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu kanının oluşma sebebini, akademik kaynaklarda ya da öğretim programlarında öğretmen adaylarının etkinliğin tanımını veya özelliklerini net bir şekilde görebilecekleri bir tanımlamayla/ örnekle karşılaşmalarına bağlayabiliriz. Öğretmen adayları etkinliklerin günlük hayat ve diğer disiplinler ile ilişkili olması gerektiğini vurgularken, bu olguyu geliştirdikleri etkinliklere yeterince yansıtamamışlardır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına geliştirdikleri etkinliklerde bu bağlantıyı öncülük edebilecek bir sistematik yapı veya sınıflandırmanın/ çerçevenin geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu sistematik yapının veya sınıflandırmanın geliştirilmesi bu çalışmanın yansıması olarak MÖE ile ilgilenen araştırmacılara araştırma konusu olarak önerilmektedir.

Öğretmen adaylarının MÖE'yi tanımladıkları bireysel serbest yazıları, etkinliklerin özelliklerine dair sınıf içi tartışma sonuçları ve etkinliğin beğenilme kriterleri karşılaştırıldığında üç veri grubunun arasında ortak ve farklı yanların olduğu görülmektedir. Her üç grupta ortak olarak yer alan özellikler kazanımı gerçekleştirme ve aktif katılımdır. Bireysel serbest yazılar ve beğenilme kriterlerinde ortak olan diğer bir özellik ilişkilendirilmedir. Bunun yanında esnek ve geliştirilebilir olma, belli bir süre ile sınırlı olma (Stein & Smith, 1998; Uğurel & Bukova-Güzel, 2010) ve ölçme değerlendirme özellikleri sınıf içi tartışmada (Stein & Smith, 1998); basit/ ergonomik ve eğlenceli olma ile teknoloji destekli olması beğenme kriterlerinde; duyuşsal alana yönelik nitelikler ile becerilere dönük (Horoks & Robert, 2007; Smith & Stein, 1998; Swan, 2008) özellikler bireysel serbest yazılarda ifade edilmiştir. Katılımcıların etkinliği tanımladıkları bireysel serbest yazıları ile sınıf bazında yapılan tartışma sonucu fikir birliğine varılan özellikler aynı paraleldedir. Bu durum beklenen bir durumdur.

Dikkat çeken nokta bireysel serbest yazılarda daha dağınık olan özelliklerin sınıf bazındaki tartışmada daha toplu (temel ve tekrarlanmayan özellikleri içeren bir grup yapısında) hale gelmiş olmasıdır. Öğretmen adaylarına sorulan sorular değiştikçe öğretmen adaylarının odaklandığı noktaların farklılaştığı, etkinliğin özelliklerini/niteliklerini içeren üç veri grubunun karşılaştırılması ile elde edilen bir diğer sonuçtur.

Öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinlikler incelendiğinde genel özellikleri bakımından katılımcıların etkinlik tanımlarında ortaya çıkan özelliklerle benzeştiği görülmektedir. Tasarlanan etkinliklerin bir plan dâhilinde yapılması araştırmacılar tarafından talep edilmiştir. Fakat bu planın ayrıntıları katılımcılara bırakılmıştır ve sonuçta görülmüştür ki tüm katılımcılar MEB öğretim programında yer alan etkinlik örneklerinden hareketle etkinlik planını yapmışlardır. Bu durum katılımcıların etkinlik konusundaki araştırmalarını derinleştirmede ve sınırlı kaynaklarla (ders kitabı, öğretim programı vb.) yetinmesinin bir sonucudur. Bu durum beklenenin tersine gelişen bir durumdur. Ayrıca, etkinlik örneklerinde göze çarpan nokta ne etkinlik tanımlarında rastlanılan ne de sınıf tartışmasında bahsedilen bazı özelliklerin (iletişim kurma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme) etkinlik tasarlanırken dikkate alınmış olmasıdır. Bu durumun öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme becerilerinin sınırlı olmasından ileri geldiği düşünülmektedir ki bu aynı zamanda bizim çalışmamızın da sınırlı yanlarından birini oluşturmaktadır. Adaylarca geliştirilen etkinliklerin analizi bu makale kapsamında (ele alınan araştırma sorusu nedeniyle) daha çok biçimsel düzeyde ve belirli bir özelliğin etkinlik içinde var olup olmadığını belirleme şeklinde yapılmıştır.

Çalışmamızda öğretmen adaylarının etkinliklere ilişkin algılarını belirlemek için diğer araştırmalardan farklı olarak üç aşamalı ve farklı veri gruplarının kullanılmasının oldukça yararlı olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlerin başlangıçtaki (serbest yazma) görüşleri çok çeşitli ve dağınık iken birlikte tartışma yapma aşamasında görüşlerin gruplandığı ve özellikler üzerinde daha fazla düşünüldüğü ve bunların daha iyi kavrandığı görülmüştür. Akabinde son aşama olan etkinlik geliştirme aşamasında ise yapılan tanımlar ve sıralanan özelliklere anlam yüklemenin, onları birbiri ile ilişkilendirmenin ve belli bir organizasyon/ plan dâhilinde sunmanın kolay olmadığı ve iyi bir planlama yapmanın önemi ve gerekliliği fark edilmiştir. Böylece etkinliklere yönelik kısmi de olsa daha derin bir bakış geliştirme aşamasının başlangıcına ulaştıkları söylenebilir. Örneğin yeni bir öğrenmeyi sağlama amacı güden bir etkinlikte günlük yaşamla ilişki nasıl kurulabilir ve aynı zamanda akıl yürütme becerisi ne şekilde kazandırılabilir, etkinlik metninde anlatım ve soru-cevaplar nasıl yapılmalıdır bunların ardından ölçme nasıl yapılabilir vb. konularda birbirlerine sorular sormaları, yorum ve eleştiri getirmeleri söz konusu başlangıca yönelik emarelerdir. Çalışmada izlenen üç aşamalı yaklaşım öğretmen adaylarının algılarını bütünleme ve derinleştirmede etkili olmuştur. Tek ve değişmez bir algı yerine yine kendi etkileşimleri yoluyla genişleyen ve form kazanan bir algıya ulaştıkları görülmüştür. Bu süreçte şüphesiz en önemli şey etkileşim içinde olmaları ve düşüncelerini paylaşmalarıdır.

Diğer taraftan, öğretmen adaylarının etkinliği hem kazanımı kazandırmak hem de pekiştirmek amaçlı tasarlaması etkinliği sınırlandırmamalarının bir göstergesidir.

Tüm öğretmen adaylarının etkinliği bir plan program dâhilinde tasarımları, öğretmen adaylarından başlangıçta talep edildiğinden beklenen bir sonuçtur. Fakat bunu yaparken çok yüzeysel bir plan kullanmışlar ve pek çok noktayı sunumlar sırasında sorulan sorularla aydınlatmışlardır. Bu durum etkinliklerin geliştirilmesi ve sınıf içi uygulamasına yönelik planlamanın önemini yeterince kavramadıklarını ancak sınıf içi sunumlarda özellikle birbirlerine sordukları sorularla fark ettiklerini göstermektedir. Ayrıca tasarlanan etkinliklerde akıl yürütme, matematiksel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerilere vurgu yapmaları ve bu becerileri öğrencilere kazandırmak için uğraşmaları son derece önem arz etmektedir. Bu beceriler pek çok araştırmacının (Horoks & Robert 2007; Ocak & Dönmez, 2010; Saylan & Yurdakul, 2005; Stein & Smith, 1988; Swan, 2008) üzerinde durduğu ve öğretim programının öğrencilere kazandırmayı planladığı becerilerdir. Etkinliklerin temelde günlük hayatla ilişkilendirilerek verilmesi ise yukarıda açıkladığı üzere öğrencilerin etkinlik kavramına yönelik bir kavramsal daraltma içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sınırlılık kendini etkinlik sunumları sırasında öğrenci söylemlerinde göstermiştir. Öğrenciler zorlandıkları noktaları ifade ederken bu noktalara değinmiş ve her kazanıma uygun günlük hayat ile ilişkili bir senaryo bulmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, Kavdır'ın (2011) yüksek lisans çalışmasında elde ettiği bulgularla uyusmaktadır. Etkinliklerde mutlaka günlük yaşamla ilişki kurulması gerektiğine dair bir zorunluluk bulunmamaktadır.

Öğretmen adayları söylemlerinde rahatlıkla belirttiği kazanıma yönelik etkinlik tasarlama, günlük hayatla ilişkilendirme, etkinliğe yönelik ölçme değerlendirme bölümü hazırlama hususlarında tasarlama aşamasına geçtiklerinde zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun temel nedenlerinden birinin öğretmen adaylarının sadece öğretim programı ve ders kitaplarında karşılaştıkları etkinlik örneklerini baz almaları ve bu konuda farklı kaynakları inceleme ya da bir araştırma yapma yolunu seçmemeleri olduğunu kanımsındayız. Araştırmadaki öğretmen adaylarının diğer çalışmalardaki katılımcılardan belirgin anlayış farklılıkları mevcut olmasına (Adıgüzel, 2009; Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali, & Açıl, 2010; Uğurel, Bukova-Güzel, & Kula, 2010) rağmen yine de bazı noktalarda sıkıntı yaşamışlardır. Anlayış farklılıklarının temel sebebinin fakülte'deki lisans öğrenimleri içerisinde değişen öğretim programlarını destekleyen eğitim alıyor olmalarına bağlanabilir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının önceki çalışmalarda yer alan katılımcılara göre, etkinlikleri tanımlamada ve etkinliğin sahip olduğu özellikleri belirtmelerinde daha başarılı olduğu, daha geniş bir perspektifle olaya yaklaştığını göstermektedir. Fakat öğretmen adaylarının var olan etkinlik ve MÖE algıları her ne kadar geniş bir yelpazeye yayılmış olsa da bu konuda hala (sınırlama, sınıflama ve bütünleme gibi hususlarda) kimi zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen adayları her ne kadar iyi bir etkinliğin içermesi gereken özellikler konusunda fikir sahibi olsalar da bildiklerini düşündükleri birçok özelliği etkinlik tasarlama çalışırken aslında tam olarak açığa çıkaramadıkları görülmüştür. Araştırma sorularında

da belirtildiği gibi, bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının geliştirdikleri matematik öğrenme etkinlikleri ile var olan algıları arasındaki *genel* ilişkilerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Bu çalışmanın akabinde, araştırmacılar öğretmen adaylarının etkinlik tanımlarındaki kavramlara, geliştirdikleri etkinlerde ne ölçüde yer verdikleri veya yer verip vermediklerini *detaylı* olarak inceleyerek alana katkı sağlayabilirler.

Ulaşılan sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının etkinlik ve MÖE algılarının geliştirmek amaçlı çalışmaların yapılması gerektiği savunulmaktadır. Matematik öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenmeye yönelik bilgilerinin ve etkinlik tasarlama becerilerinin geliştirilmesi için lisans seviyesindeki öğretim programları etkinlik ve etkinlik temelli öğrenmenin önemi göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Bu yapıyı öğretmek amaçlı, öğretmen adaylarına bir ders ya da bir eğitim modülünün verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, görev yapmakta olan öğretmenlerin de etkinlik algılarını geliştirmek ve iyi etkinliklerin tasarlanmasında yardımcı olmak için, etkinlik konusunda hizmet-içi eğitimler düzenlenebilir. Bu tür eğitimlerde özellikle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendi etkinliklerini geliştirmeleri ve mümkünse sınıflarda uygulama yapmaları da teşvik edilmelidir. Böylece sahip oldukları algıların daha doğru ve geniş bir yapıya dönüşmesi sağlanabilir. Ayrıca bu eğitimlerde, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sadece öğretim programı ve ders kitaplarındaki etkinlikleri değil daha fazla etkinlik örnekleri görmeleri, incelemeleri sağlanmalıdır. Bunun için zengin etkinlik örneklerinin yer aldığı kitap/ kitapçıklar hazırlanıp öğretmen ve öğretmen adaylarının hizmetine sunulması onların kavrayış ve uygulamalarına destek olunmalıdır.

Kaynakça

- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulanışa ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 89-110.
- Arbaugh, F., & Brown, C. A. (2005). Analyzing mathematical tasks: A catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 499–536.
- Arı, K., Çavuş, H., & Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-112.
- Artigue, M., & Perrin-Glorian, M. J. (1991). Didactic engineering, research and development tool: Some theoretical problems linked to this duality. *For the Learning of Mathematics*, 11(1), 3-17.
- Aslan, B. (2010). *Matematiksel etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci rolleri* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Becker, J. P., & Shimada, S. (1997). *The open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), Reston, VA: NCTM.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.
- Bıkmaz, F. H. (2006). New elementary curricula and teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1), 97-116.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (2.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bingölbali, F. (2010) *Matematik öğretimi etkinlik uygulamalarında karşılaşılan öğrenci zorluklarının nedenleri ve öğretmen müdahale türleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Brousseau, G. (2006). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970–1990* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- Bukova-Güzel, E., & Aklan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programının pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385-420.
- Christiansen, B. & Walter, G. (1986). Task and activity. In B. Christiansen, A.-G. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education: Papers submitted by members of the Bacomet Group* (pp. 243-307). Dordrecht: D. Reide.
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Mission statement*. <http://www.corestandards.org/> (23.11.2016)

- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Horoks, J. & Robert, A. (2007). Tasks designed to highlight task- activity relationships. *Journal Math Teacher Education*, 10, 279-287.
- Kavdır, K. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının gerçek hayat etkinliği hazırlama süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Margolinas, C. (Ed.) (2013). *Task design in mathematics education: Proceedings of ICMI Study 22*. Oxford: University of Oxford.
- Mason, J., & Johnston-Wilder, S. (2006). *Designing and using mathematical tasks*. York, UK: QED Press.
- MEB, (2011a). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2011b). *Ortaöğretim 9-10. sınıflar geometri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2013). *Ortaöğretim matematik öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Norton, A. & Kastberg, S. (2012). Learning to pose cognitively demanding task through letter writing. *Journal Math Teacher Education*, 15, 109-130.
- Ocak, G. & Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 69-82.
- Olkun, S. & Toluk, Z. (2005). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.

- Özmantar, M. F. & Bingölbali, E. (2009). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. In E. Bingölbali & M. F. Özmantar (Eds.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (ss. 313-348). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmantar, M.F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E., & Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 379-398.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y., & Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 174, 206-213.
- Saylan, N. & Yurdakul, B. (2005). *İlköğretim program tasarılarının gerektirdiği yapılandırmacı öğretmen özelliklerine sınıf öğretmenleri ile aday öğretmenlerin sahip olma düzeyleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Smith, M. S. & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: from research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-350.
- Stein, M. K. & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: from research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Education Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Suzuki, K. & Harnisch, D. L. (1995). *Measuring cognitive complexity: an analysis of performance-based assessment in mathematics*. 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Swan, M. (2007). The impact of task-based professional development on teachers' practices and beliefs: A design research study. *Journal of Mathematics Education*, 10, 217- 237.
- Swan, M. (2008). Designing a multiple representation learning experience in secondary algebra. *Journal of the International Society for Design and Development in Education*, 1(1), 1-17.
- Terkan, B. (2005). *Türkiye'de basın ve siyaset ilişkisi: basın gündemi ve siyasal gündemin karşılaştırılmasına yönelik bir gündem belirleme çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, E., & Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103- 123.
- Uğurel, I. & Bukova-Güzel, E. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 333-347.

- Uşun, S. & Gökçen, E. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki etkinlik temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 532- 561.
- Umay, A. Duatepe, A., & Akkuş-Çıkla, O. (2005). *Sınıf öğretmeni adaylarının yeni öğretim programındaki matematiksel içeriğe yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri.* (456-458). XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yapıcı, M. & Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490,
- Yeo, J. B. W. (2007). Mathematical tasks: Clarification, classification and choice of suitable tasks for different types of learning and assessment. *Mathematics and Mathematics Education National Institute of Education*, 1-28.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* (Genişletilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



The Effect of Ecological Footprint Education for Sustainable Life on Attitudes Towards Environmental Problems and Behavior Levels *

Fahriye Ayça ÇETİN ** Ezgi GÜVEN YILDIRIM *** Mustafa AYDOĞDU ****

Received: 13 July 2015

Accepted: 31 March 2016

ABSTRACT: The aim of this research is to investigate the effect of the ecological footprint education for sustainable life on attitudes towards environmental problems and behaviors levels in the 8th grade science and technology class. This research was carried out in the Science and Technology Lecture of the 8th class students of a secondary school which is in Ankara Kazan district, during 2013-2014 academic years. In this study, pre test–post test control group semi experimental design containing experimental and control groups was used. In the research, “Attitude Scale towards Environmental Problems” and “Behaviors Scale towards Environmental Problems” being pre-test and post-test for both groups were used as data collection tools. Finally, the applications of ecological footprint education towards sustainable life were seemed to be effective on students to change their attitude and behaviors against the environmental problems.

Keywords: environmental education, sustainable development, sustainable life, , ecological footprint, attitude towards environmental problems, behaviors towards environmental problems.

Extended Abstract

Purpose and Significance: Nowadays, unaware consumption of our sources related with industrialization and increasing human population augments the gravity of the pressure that individuals exert on the nature. The deterioration of the natural balance and the concomitant environmental problems require people to review their lifestyle and consumption habits while applying environmental regulatory controls. Maybe the most significant of these regulations is to provide independent education which can help individuals gain greater concern and sensibility about the environment in order to outline the major problems and be informed about the necessary steps that need to be taken (Kavruk, 2002). Environmental education is a continuous learning process helping individuals recognize the environmental attitudes, values and concepts. This would enable them to develop greater environmental sensibility and awareness, and help them gain skills, information, values and experiences aimed at solving environmental

* This study is a part of the first author’s master’s thesis entitled “The Effect of Ecological Footprint Education on 8th Grade Students’ Attitude, Awareness and Behaviour towards Sustainable Life” and completed at Gazi University.

** Teacher, Ministry of National Education, Ankara, Turkey, f.aycacetin@gmail.com

*** Corresponding Author: Lec. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, ezgiguven@gazi.edu.tr

**** Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, musayd@gazi.edu.tr

Citation Information

Çetin, F. A., Güven Yıldırım, E., & Aydodu, A. (2017). Sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitiminin çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranış düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science, 10(1), 31-48.*

problems in order to lead and leave a clean and healthy environment for the next generations (Doğan, 1997; Vaughan, Gack, Solorazano, & Ray, 2003). In other words, the environmental education is an approach which lasts lifelong, is interdisciplinary and has the aim of developing a world population who is conscious of the environment and the matters related to the environment. They would be sensitive to the environment and the problems related to it and will have the skill, attitude, knowledge, motive, personal and social duties and responsibilities which can help solve the environmental problems and prevent the occurrence of new ones (Moseley, 2000). In this sense, for redounding sustainable consumer identity to the individuals by showing the dimension of pressure that individuals exert on the nature, ecological footprint is quite an effective environmental education tool. Ecological footprint refers to the surface area of the earth needed to obtain nutrients, produce resources and energy, waste disposal and to absorb again carbon dioxide caused by the burning of fossil fuels through photosynthesis (Keleş, 2007). At the same time, ecological footprint is an indicator tool developed to measure the effects on the natural ecosystems and the sustainability levels of individuals (Lei, Hu, Wang, Yu, & Zhao, 2009). The ecological footprint is a more effective educational tool than the didactic information that we have to positively change our attitudes and behavior towards the environment because they express numerically the negative impact that we leave on the world (Keleş, 2007). Starting from this point, the aim of this research is to investigate the effect of the ecological footprint education for sustainable life on attitude and behaviors levels towards the environmental problems in 8th class, Science and Technology Lecture.

Methods: In this study, pre-to-posttest control group semi-experimental designs containing experimental and control groups were used. This research was carried out in the Science and Technology Lecture of the 8th class students of a secondary school located in Ankara's Kazan district, during the 2013-2014 academic year. The participants were determined with a purposive sample which enables researchers to choose the ones who were believed to be able to find solutions to the problems that the researcher had (Cohen, Manion and Morrison, 2007). One of two classes were chosen as the experimental group (N=40) and the other one was chosen as the control group (N=37) by the neutral assignment method. Applications were achieved by learning activities including active participation of students in terms of sustainable source usage and ecological footprint issue on the experimental group and not based on the ecological footprint training on the control group during the 8 weeks. In the research, "Attitude Scale towards Environmental Problems" and "Behaviors Scale towards Environmental Problems" as pre-test and post-test respectively for both groups were used as data collection tools. The achieved data from attitude and behaviors scales were analyzed by the Microsoft Excel 2007 spreadsheet program and the SPSS 15 statistical analysis. Investigations on whether there is a normal distribution of quantitative data, descriptive statistical techniques (mode, median, arithmetic mean, and standard deviation) were used. Central tendency (mean, mode and median) and central distribution (standard

deviation, skewness and kurtosis) belonging to scale scores had been reported. In addition, an independent sample t-test benefitted from the data analysis and the significance level was admitted as .05.

Results: The result of the data analysis indicated no significant difference between the pre-test mean scores of the experimental and control groups regarding the attitude and behaviors scale. At the end of the study, post-test mean scores for all tested scales showed that there was a significant difference in favor of the experimental group. Finally, the applications of ecological footprint education towards sustainable life seemed to be effective on students to change their attitude and behaviors against the environmental problems and serving the purpose of the survey.

Discussion and Conclusions: The positive attitudes and behaviors of the individuals towards the environment, environmentalist activities and the measures taken in order to prevent the environmental problems are highly important to solve the problems which threaten the whole world today and to prevent the occurrence of new problems (Güven, 2014). This situation put forth the necessity of the acquiring sensibility towards environment, the positive attitude and manners for sustainable purpose in environmental education and ecological footprint applications for the individuals (Beringer, Wright, & Malone, 2008). From this respect, it should be ensured the compound of sustainable consumptions regarding educational programs and that balance between the consumer rights and citizenship duties of the youth. Because within this frame, the developed programs will not only change the attitude and value judgments towards the environment but will also improve the performance of the action (UNESCO, 2002).

Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Ekolojik Ayak İzi Eğitiminin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Davranış Düzeyine Etkisi*

Fahriye Ayça ÇETİN** Ezgi GÜVEN YILDIRIM*** Mustafa AYDOĞDU****

Makale Gönderme Tarihi: 13 Temmuz 2015

Makale Kabul Tarihi: 31 Mart 2016

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerine Fen ve Teknoloji dersinde uygulanacak sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitiminin, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranış düzeylerine etkisini araştırmaktır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Kazan ilçesindeki bir ortaokulun 8. sınıf şubelerinin Fen ve Teknoloji dersinde yürütülmüştür. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının yer aldığı ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, her iki grup için ön test ve son test olmak üzere “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak, sürdürülebilir yaşama yönelik verilen ekolojik ayak izi eğitimi uygulamalarının öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışlarının değiştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: çevre eğitimi, sürdürülebilir yaşam, ekolojik ayak izi, çevre sorunlarına yönelik tutum, çevre sorunlarına yönelik davranış.

Giriş

Günümüzde sanayileşme ve artan insan nüfusu ile birlikte kaynaklarımızın bilinçsiz tüketimi bireylerin doğaya yaptığı baskının boyutunu arttırmaktadır. Doğal dengenin bozulması ve beraberinde oluşan çevre sorunları insanların yaşam tarzlarını ve tüketim alışkanlıklarını yeniden ele almasını ve çevreye yönelik kontrol edici düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir. Bu düzenlemelerden belki en önemlisi, sorunların tüm kitlelere duyurulması ve ilgili önlemlerin alınması için bireylere çevre bilinci ve duyarlılığını kazandırabilecek bağımsız bir çevre eğitimi vermektir (Kavruk, 2002). Çevre eğitimi, bireylerin çevresi ile ilgili tutumları, değerleri, kavramları tanımasını sağlayan, bireylerin çevrelerine yönelik duyarlılık ve farkındalık geliştirmelerine olanak veren, gelecek kuşaklara sağlıklı ve temiz bir çevre bırakmak için çevresel sorunları çözmeye yönelik beceri, bilgi, değer ve deneyim kazandıkları sürekli bir öğrenme sürecidir (Doğan, 1997; Vaughan, Gack, Solorazano, & Ray, 2003). Başka bir deyişle çevre eğitimi, çevre ve ilgili konularda bilinçli, çevreye ve onunla alakalı problemlere karşı duyarlı, çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlayacak ve yeni sorunların oluşumunu engelleyebilecek beceri, tutum, bilgi, güdü, kişisel ve toplumsal görev ve sorumluluklara sahip bir dünya nüfusu geliştirme amacı olan, yaşam boyu süren, disiplinler arası bir yaklaşımdır (Moseley, 2000).

*Bu çalışma, ilk yazarın Gazi Üniversitesi'nde hazırladığı “Ekolojik ayak izi eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, f.aycacetin@gmail.com

*** Sorumlu Yazar: Öğretim Görevlisi Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, ezgiguven@gazi.edu.tr

**** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, musayd@gazi.edu.tr

Çevre eğitimi, çevreye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve çevreye karşı davranışlarından sorumlu olma konularını yaşam tarzı olarak belirlemede sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlamaktadır (Meyer, 2004). Brundtland Raporu'na göre sürdürülebilir kalkınma, "günümüzün ihtiyaçlarının, gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetini ortadan kaldırmayacak şekilde karşılanmasıdır" (Görmez, 2003). Birleşmiş Milletler Çevre Programı, Çevre ve Kalkınma Dünya Komisyonu ve Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği tarafından yapılan diğer bir tanıma göre ise sürdürülebilir kalkınma, "yaşam kalitesinin, çevredeki yaşamı destekleyici doğal sistemlerin taşıma kapasitesi içerisinde kalacak şekilde iyileştirilmesidir". Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için bir ön koşuldur. Çünkü bireylerin, toplumların, kurum ve ülkelerin, sürdürülebilir kalkınma lehine tercih ve değerlendirmeler yapma kapasitelerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesinde elbette ki bu eğitimin önemi büyüktür. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bireylerin çevreye bakış açısını değiştirmekte, dünyamızın daha güvenli ve daha sağlıklı bir yer haline gelmesini sağlamakta ve yaşam kalitesini arttırmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, yeni kavramların keşfedilmesi ve yeni metot ve araçların geliştirilmesi için gerekli farkındalık, eleştirel düşünce ve daha fazla yetkilendirilme imkanları sağlamaktadır (Keleş, 2007). Ayrıca bu eğitim, tutumların, değerlerin, davranışların ve yaşam tarzlarının değiştirilmesini olduğu kadar, sürdürülebilir bir gelecek için ihtiyaç duyulan bilgiyi ve beceriyi geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir yaklaşımı da vurgulamaktadır. Bu da ortak geleceğimizi tehdit eden çevre problemlerini gidermek için yaşlı genç herkesin karar almasını ve uygun olan yollarla bu kararı uygulamasını sağlamak için eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir (UNESCO, 2002).

Ekolojik ayak izi çevreye yönelik tutum ve davranışlarımızı olumlu yönde değiştirebilmemiz ve sürdürülebilir tüketici kimliği kazanmamız için sahip olduğumuz bilgilerden daha etkili bir çevre eğitimi aracıdır. Çünkü bu ayak izi dünya üzerinde bıraktığımız olumsuz etkileri sayısal olarak ifade etmektedir (Keleş, 2007). Sayısal değer elde ettiğimiz ekolojik ayak izi hesabı aynı zamanda kaynakları nasıl kullanmamız gerektiği hususunda da bize yol göstermektedir. Belirli bir nüfusun "doğadaki ayak izi", şu anki tüketim miktarımızı hesaplamakta ve "tüm ihtiyaçlarımız için doğada ne kadar alan kullanıyoruz?", "günümüz koşullarında her bireye ne kadar alan düşüyor?" gibi sorulara cevap vermektedir. Ekolojik ayak izi, besin elde etmek, kaynak ve enerji üretmek, atıkları yok etmek ve fotosentez yoluyla fosil yakıtların neden olduğu karbondioksiti tekrar absorbe etmek için gereken yeryüzünün yüzölçümünü belirtmektedir (Keleş, 2007). Bununla birlikte ekolojik ayak izi, bireylerin doğal ekosistemler üzerine olan etkisini ve sürdürülebilirlik düzeylerini ölçme amacıyla geliştirilen bir gösterge aracıdır (Lei, Hu, Wang, Yu, & Zhao, 2009). Bu durum sürdürülebilir kalkınmanın temel problemi olan "sahip olduğumuz doğaya nispeten ne kadar doğayı kullanıyoruz?" sorusunu sorarak, insan faaliyetlerinin doğaya olan etkilerini ölçmekte ve insanların doğal kaynakları kullanırken önemli kararlar almalarına yardımcı olmaktadır (Aydemir & Arık, 2002; Bond, 2003).

Çevreye yönelik değer ve tutumların davranışlara dönüştürülmesi ancak sürdürülebilir kalkınma konularının derin bir şekilde ele alınması ve genişletilmesiyle mümkün olmaktadır (Fien & Trainer, 1993). Bu açıdan çevreye yönelik tutum ve davranışların irdelenmesi ve sürdürülebilir çevre kapsamında bu tutum ve davranışların olumluya çevrilmesi kaynakların sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir. Günümüzde karşı karşıya kaldığımız pek çok çevresel problemin temelini sorumsuz davranışlar ve bu davranışların ortaya çıkma sebeplerinin pek çoğunu da çevreye karşı olumsuz yönde gelişen tutumlar oluşturmaktadır (Bradley, Waliczek, & Zajicek, 1999). Artık durum bireylere yalnızca çevreye ve çevre sorunlarına yönelik bilgi ve farkındalık kazandırmanın ötesine ulaşmıştır. Elbette çevreye yönelik bilgi ve olumlu tutum kazandırmak çevre bilincine yönelik bir alt yapı oluşturmakta ama ne yazık ki çevreyi korumaya ve günümüzde karşı karşıya kaldığımız çevre sorunlarını önlemeye yetmemektedir (Güven & Aydoğdu, 2012). Çünkü çevreyi korumak, çevre sorunlarının ortadan kalkmasına yardımcı olmak ve yeni çevre sorunları ile yüzleşmemek ancak çevreye yönelik gösterilen olumlu davranışlar ile mümkün olmaktadır. Çevre problemleri sadece teknoloji veya yasalarla çözülebilecek problemler değildir ve çevre sorunlarının çözümü ancak bireysel davranışların değişmesi ile mümkündür. Davranışların değişmesi öncelikle bireylerin tutum ve değer yargılarının değişmesini zorunlu kılmaktadır (Erten, 2000). Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren çevreye ve çevre sorunlarına karşı tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, çıkan sonuçlar doğrultusunda gerekli önlemler alınarak adayların çevre ve çevre sorunlarına yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve tutumların davranışa dönüştürülmesi sağlanmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerine Fen ve Teknoloji dersinde uygulanacak sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitiminin, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranış düzeylerine etkisini araştırmaktır. Bu amaca ilişkin alt problemler aşağıda belirtilmiştir. Sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitimine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney ve ekolojik ayak izi eğitimine dayandırılmayan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin;

1. Ön test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ön test davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Son test davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, deney ve kontrol gruplarının rastgele atanmasını gerektirmektedir. Rastgele atama yapılmadığında gerçek deneysel araştırma da

yapılamaz ve bu durumda araştırmacılar, katılımcıları rastgele atamak dışında deneysel araştırmaların tüm özelliklerini barındıran yarı deneysel araştırma modelini kullanır (Mertler & Charles, 2011). Ön test-son test kontrol gruplu bu model, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile oluşturulmuş iki gruba yürütülmekte, her iki grupta deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu

Katılımcıların seçiminde araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen ve araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir olan bireylerin seçilmesine olanak veren amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Cohen, Monion, & Morrison, 2007). Çalışma, araştırmayı yürüten araştırmacılardan birinin belirtilen okulda görev yapması sebebiyle, araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir olması bakımından Ankara ili Kazan ilçesindeki bir ortaokulun 8. sınıf şubelerinde öğrenim gören toplam 77 öğrenci ile Fen ve Teknoloji dersinde yürütülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılacak öğrencilerin sürdürülebilir yaşam ve ekolojik ayak izi kavramlarını içeren bir çevre eğitimi veya ünitesi almamış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmada çalışılacak iki gruptan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağına seçkisiz atama yöntemi ile karar verilmiş olup, bir sınıf deney grubu (N=40), diğer sınıf ise kontrol grubu (N=37) olarak belirlenmiştir. Uygulamada deney grubunda sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitimini oluşturan öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri, kontrol grubunda ise ekolojik ayak izi eğitimine dayandırılmayan öğretim etkinlikleri kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Güven (2013) tarafından geliştirilen 45 maddelik “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” ve yine Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen 40 maddelik “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan tutum ve davranış ölçeğindeki maddeler hazırlanırken ölçeklerin geçerliğini belirlemek için içerik, ölçüt ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. İçerik geçerliğinin sağlanması için ölçekler, 5 öğretim üyesi tarafından kapsam geçerliği, 2 öğretim üyesi tarafından ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluk ve 1 uzman tarafından da dilbilgisi ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiş ve bir taslak ölçekler elde edilmiştir. Her iki ölçek de, maddelerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla toplam 203, 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğinin sağlanmasında faktör analizine başvurulmuştur. Tutum ölçeğinin KMO değeri .77 bulunmuş ve faktör analizi sonucunda ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin .35 ile .90 arasında olduğu görülmüştür. Çeşitli sınamalar sonucu ölçekteki faktör sayısı beş olarak tespit edilmiştir. Sınamalar sonucu tutum ölçeğinde üst ve alt grup puanları arasında .05’lik düzeyde anlamlı farklılık olan, ayırt edicilik indisleri .21 ile .64 arasında değişen 45 madde kalmıştır. Daha sonra ölçekteki her bir madde Bloom Taksonomisi’ne uygun olarak belirtke tablosuna aktarılmış ve ölçeğin kapsam geçerliğinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Tutum ölçeğinin tutarlılık katsayısı Cronbach alpha değeri .88 olarak bulunmuştur. Benzer sınamalar davranış ölçeği için de tekrarlanmıştır. Davranış

ölçeğinin KMO değeri .79 bulunmuş ve faktör analizi sonucunda ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin .51 ile .97 arasında dağıldığı ortaya çıkmıştır. 40 maddeden oluşan ölçeğin madde ayırt edicilik indisleri .24 ile .58 arasında değişmiştir. Kapsam geçerliğinin uygun olduğuna karar verilen ölçeğin tutarlılık katsayısı Cronbach alpha değeri .85 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci toplam 8 hafta, 16 ders saatini kapsayacak şekilde 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersi “Canlılar ve Enerji İlişkileri” ünitesinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda aynı ünite ekolojik ayak izi eğitimine dayandırılmayan etkinlikler ile yürütülürken deney grubunda bulunan öğrencilere 8 hafta boyunca yapılan etkinlikler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Deney Grubu Öğrencilerinin Haftalık Uygulama Süreci ve Etkinlikleri

Hafta	Dersin Uygulama Süreci ve Etkinleri
I. Hafta	- Öğrencilerin uygulama süreci hakkında bilgilendirilmesi ve gruplara ayrılması - Ön testlerin uygulanması ve öğrencilere “Üç boyutlu Besin Piramidi” modeli yaptırılması
II. Hafta	- “Yeryüzü Nasıl Yok Edilir” animasyon gösterimleri ve çevre sorunlarının tartışılması - “Ağlayan Dünya” isimli resim çalışması etkinliği
III. Hafta	- Öğrencilerin ekolojik ayak izi kavramı ve sürdürülebilir yaşam hakkında bilgilendirilmesi
IV. Hafta	- Öğrencilerin hazırladıkları haftalık beslenme listelerinin sınıf içinde değerlendirilerek beslenme alışkanlıklarının ortaya konulması - Beslenme listeleriyle bağlantılı olarak ekolojik ayak izi bileşenlerinden “gıda” içeriğinin sürdürülebilir yaşam üzerindeki etkisinin saptanması
V. Hafta	- Öğrencilere ait haftalık alışveriş fişlerinin sınıf içinde bireysel olarak listelenerek tüketimlerinin hangi alanlarda yoğunlaştığının tespit edilmesi - Ekolojik ayak izi bileşenlerinden tüketim malları ve hizmetlerine vurgu yapılması
VI. Hafta	- Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları konulu araştırma ödevi verilmesi, poster hazırlanması ve sınıf içinde her gruba çalışmalarıyla ilgili sunum yaptırılması - Çalışma kağıtları dağıtılarak öğretim programı kapsamında “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesindeki enerji dönüşümleri ve elektriksel güç kavramlarının işlenmesi - Kullanılan elektrikli ev aletlerinin ortalama elektriksel güç değerleri ve haftalık çalışma süreleri göz önüne alınarak öğrencilerin aylık elektrik enerjisi giderlerinin hesaplanması
VII. Hafta	- “Çöp Deyip Geçme” isimli etkinliğin uygulanması - Geri dönüşüm uygulamalarının topluma, ülkemize ve Dünya’ya katkılarının tartışılması - Atık malzemeler ve ilave yalıtım malzemeleri kullanılarak “Isı Yalıtımlı Ev” modeli yapımı - Enerji tasarrufunun önemi, ülkemize ve dünyaya faydalarıyla ilgili kompozisyon yazımı
VIII Hafta	- “Kimin Ayağı Daha Büyük?” isimli etkinliğin uygulanması - Son testlerin uygulanması

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerini analiz etmek için Microsoft Excel 2007 elektronik tablo programı ve SPSS 18 istatistik analiz programı kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışmada kullanılan ölçeğe ilişkin verdikleri yanıtların genel dağılımlarının belirlenmesi ve nicel verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin araştırılmasında betimsel istatistik tekniklerinden (mod, medyan, aritmetik ortalama, standart sapma) yararlanılmıştır. Test ve ölçek puanlarına ait merkezi eğilim (ortalama, mod ve medyan) ve merkezi dağılım (standart sapma, çarpıklık ve basıklık) değerleri rapor edilmiştir. Farklı gruptaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Tüm analizler Tip I hata ihtimali düşünülerek .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk iki alt problemi ile sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitimine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney ve ekolojik ayak izi eğitimine dayandırılmayan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik ön ve son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Alt problemlere yönelik alınan verilere geçilmeden önce tutum ölçeğinden elde edilen nicel verilere uygulanacak istatistiksel yöntemin ne olacağını belirlemiştir. Nicel araştırmalarda verilerin analizinde, hem parametrik hem de non-parametrik istatistiksel yöntemler kullanılabilir. Parametrik analiz yöntemlerinin kullanılabilmesi için araştırma süresince uygulanan test ve ölçeklerden elde edilen nicel verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Sim & Wright, 2002). Bu sebeple tutum ölçeğinden elde edilen verilere uygulanacak istatistiksel yöntemin belirlenmesi için analizler yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular tablolara aktararak, puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 2

Tutum Ölçeği Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler

Test	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>med.</i>	<i>mod</i>	<i>basık.</i>	<i>çarpık.</i>
Ön Test	Deney	40	62.98	11.58	63.5	61	1.352	-.776
	Kontrol	37	62.14	9.92	60	57	-.099	.772
Son Test	Deney	40	70.88	11.61	73	73	-.401	-.426
	Kontrol	37	64.76	8.80	62	60	-.268	.758

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test tutum puan ortalamasının (M= 62.98), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamasına (M= 62.14) oldukça yakın olduğu görülmektedir. Tablodaki verilere göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ölçekten aldıkları ön test puan ortalamaları,

medyan ve mod değerleri birbirine oldukça yakındır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ölçekten aldıkları ön test puan ortalamaları, medyan ve mod değerleri de birbirine yakındır. Benzer şekilde hem deney grubunun son test puanlarına ait ortalama, medyan ve mod değerleri, hem de kontrol grubunun son test puanlarına ait ortalama, medyan ve mod değerleri birbirine oldukça yakındır. Ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın olması, verilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin bulunduğu aralık (-2 ile +2 aralığı) ve her iki grupta örneklem sayısının 30'dan büyük olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George & Mallery, 2003; Kalaycı, 2008; Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2006). Betimsel istatistikler sonucu normal dağılım gösterdiğine karar verilen verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiş ve deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 3

Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Deney	40	62.98	11.58	.340	75	.734*
Kontrol	37	62.14	9.92			

* $p > .05$

Tablo 3'teki verilere göre öğrencilerin tutum ölçeği ön test puan ortalamaları deney grubunda yer alan öğrenciler için $M = 62.98$ ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler için $M = 62.14$ 'tür. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($t = .340$; $p > .05$).

Bağımsız gruplar t-testi sonuçları, grupların tutum ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Tutum ölçeği son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Deney	40	70.88	11.61	2.589	75	.012*
Kontrol	37	64.76	8.80			

* $p < .05$

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutum puan ortalamaları $M=70.88$ iken kontrol grubu öğrencilerin puan ortalamaları $M=64.76$ 'dır. Tablodan da görülebileceği gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik son test tutum puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=2.589$; $p<.05$). Bu sonuç, sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitime dayalı öğretim etkinliklerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik ön ve son test davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt problemlere geçilmeden önce uygulanan davranış ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiş ve alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Davranış Ölçeği Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler

Test	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>med.</i>	<i>mod</i>	<i>basık.</i>	<i>çarpık.</i>
Ön Test	Deney	40	52.50	10.35	53	55	.561	-.436
	Kontrol	37	50.03	6.49	50	46	.004	-.422
Son Test	Deney	40	58.22	12.32	57	72	-1.286	-.123
	Kontrol	37	52.14	5.56	54	55	.192	-.650

Grupların davranış ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel verilerini gösteren Tablo 5'e göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test davranış puan ortalaması ($M= 52.50$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamasına ($M= 50.03$) yakındır. Verilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin bulunduğu aralık (-2 ile +2 aralığı) ve her iki grubunda örneklem sayısının 30'dan büyük olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George & Mallery, 2003; Kalaycı, 2008; Köklü vd., 2006). Betimsel istatistikler sonucu normal dağılım gösterdiğine karar verilen verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiş ve deney ve kontrol gruplarının ön test davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 6

Davranış Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Deney	40	52.50	10.35	1.245	75	.217*
Kontrol	37	50.03	6.49			

**p* > .05

Tablo 6'daki verilere göre öğrencilerin davranış ölçeği ön test puan ortalamaları deney grubunda yer alan öğrenciler için $M=52.50$ ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler için $M=50.03$ 'tür. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin davranış ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($t=1.245$; $p > .05$).

Bağımsız gruplar t-testi sonuçları, grupların davranış ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Grupların son test davranış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Davranış Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>T</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Deney	40	58.22	12.32	2.757	75	.007*
Kontrol	37	52.14	5.56			

**p* < .05

Tablo 7'deki verilere göre, sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitimine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney ve ekolojik ayak izi eğitimine dayandırılmayan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik son test davranış puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir anlamlı farklılık bulunmuştur ($t = 2.757$; $p < .05$).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen ilk sonuç grupların çevre sorunlarına yönelik ön test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yokken, son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Gruplara ait ön test tutum puan ortalamalarının uygulama öncesinde birbirine yakın olması, araştırma sırasında uygulanan öğretim etkinliklerinin tutumu değiştirme üzerine etkililiğinin tespit edilmesi bakımından amaca uygun bir durumdur. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları arasında deney

grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t = 2.589$; $p < .05$). Literatür incelendiğinde ekolojik ayak izi hesabının çevreye ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik duyarlılığı olumlu etkilediğini vurgulayan çalışma sonuçları mevcuttur. Örneğin, Wackernagel ve Yount (2000), “Sürdürülebilirlik için ayak izleri: Yeni adımlar” isimli çalışma ile ulusal ve küresel sermaye hesabı için basit bir taslak sunmuş ve bu taslakta, ulusal ve küresel seviyede ekolojik ayak izi kavramına dayanan doğal sermaye üretimiyle, insanların tüketimi karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda ekoloji ayak izinin sürdürülebilirlik için kolay ve okunabilir bir ölçüm aracı olabileceği ifade edilmiştir. Yine Vuuren ve Smeets (2000), araştırmalarında ekolojik ayak izi kavramını Benin, Bhutan, Kosta Rika, ve Hollanda’ya uygulayarak ekolojik ayak izinin sürdürülebilir kalkınma göstergesi olarak güncel potansiyeli ve sınırlamalarını tartışmıştır. Araştırma sonuçları ekolojik ayak izinin tüketim desenlerinin çevresel etkileri hakkındaki ve kaynakların kullanımındaki eşitlik tartışmaları açısından ilgi çekici bir platform oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Venetoulis ve Talberth (2008), araştırmalarında ekolojik ayak izinin tanımı açıklamış ve 138 ülkenin ayak izlerini hesaplanarak standart modeldeki sonuçlarla karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda küresel ayak izinin ve ekolojik aşımının fazlaca büyüdüğü ve ekolojik ayak izi analizi yapmanın sürdürülebilirlik için anlamlı bir değerlendirme aracı olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmanın sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitiminin, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutumu olumlu yönde arttırdığına ilişkin sonucu yine literatürde yer alan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin McMillan Wright ve Karen, 2004 yılında yürüttükleri çalışmalarında, üniversite seviyesinde çalışmalar yapan ve dersler alan sınıfların çevresel değerlerini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin bu dersleri aldıktan sonra çevreye yönelik değer yargılarının geliştiğini göstermiştir. Bu değerlerin değişmesinde ekolojik ayak izi testi ve izledikleri videonun en büyük etkiyi yarattığı vurgulanmıştır. Keleş (2007), çalışmasında öğretmen adaylarına sürdürülebilir yaşam konusunda eğitimler düzenleyerek, onların ekolojik ayak izlerini hesaplamış ve ekolojik ayak izlerini azaltma konusundaki görüşlerine yer vermiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izi uygulaması sonrasında farkındalık, tutum ve davranış puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Yine Weinberg ve Quesenberry (2010) çalışmalarında öğrencilere küresel ve yerel sürdürülebilirlik temasının anahtar kavramlarını vermiş ve öğrencilere ekolojik ayak izi eğitimleri uygulanmıştır. Araştırma, öğrencilerin sürdürülebilir yaşamın önemini anladıkları, bireysel ve ulusal ekolojik ayak izlerinin nasıl yapılandırıldığını gördükleri ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin tüketimi azaltmak için nasıl kullanılabileceğini anladıkları sonucunu ortaya koymuştur. Keleş ve Aydoğdu (2010) tarafından yürütülen diğer bir çalışmada çevre eğitimi aracı olarak kullanılan ekolojik ayak izi uygulamalarının, öğretmen adaylarının tutum, farkındalık ve davranışlarını değiştirme üzerindeki etkisini incelenmiştir. Ekolojik ayak izi uygulamaları sonrasında yapılan testlerde fen ve teknoloji öğretmen adaylarının farkındalık, tutum ve davranış puanlarının arttığı görülmüştür. Öztürk (2010), çalışmasında ilköğretim öğrencilerine “İnsan ve Çevre” ünitesinin öğretiminde, ekolojik ayak izi kavramına yer vermiş ve bu

eğitimin öğrenci başarıları ve çevreye yönelik tutumlarının etkisini incelemiştir. Araştırmada ayrıca ekolojik ayak izi kavramının bileşenlerinden biri olan tüketim alışkanlıklarında olası değişimleri incelemek de amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı araştırmanın sonuçları incelendiğinde, ekolojik ayak izi kavramı eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin başarı ve tutum puanları daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda çevre eğitiminde ekolojik ayak izi kavramının kullanılmasının öğrencilerin tutum ve tüketim alışkanlıklarına ilişkin değerlerini geliştirmede de etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç grupların davranış ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir. Gruplara ait ön test davranış puan ortalamalarının uygulama öncesinde birbirine yakın olması, öğretim etkinliklerinin davranış üzerine etkililiğinin tespit edilmesi bakımından amacına uygun bir durumdur. Grupların son test puan ortalamaları ise deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test davranış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($t = 2.757$; $p < .05$). Literatürde bu çalışmanın sonuçları ile paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Meyer (2004), çalışmasında ekolojik ayak izini eğitim aracı olarak kullanarak çevre yönetimi ve su koruma konularında öğrenim gören bireyleri desteklemeyi amaçlamıştır. Çevre eğitimi aracı olarak kullanılan ekolojik ayak izi eğitiminin araştırmaya katılan bireylerin sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalıklarını ve tutumlarını olumlu yönde artırdığı, ve sürdürülebilir yaşama yönelik sorumlu davranışlar kazanmalarında etkili olduğu bulunmuştur. Ryu ve Brody (2006) tarafından yürütülen çalışmada, üniversite mezunlarına sürdürülebilir kalkınma konusunda ekolojik ayak izi analizi kullanarak verilen disiplinler arası eğitimin öğrenme, davranış ve algı değişimi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları ekolojik ayak izi eğitimi ile katılımcıların ölçülen sürdürülebilir davranışlarının arttığını, sürdürülebilir kalkınma konusuna ekolojik ayak izi hesabını kullanarak nicel bakış açısı sağlamanın bu konuda eğitim alan kişilerin davranışlarını ve algılarını değiştirdiğini göstermiştir. Benzer şekilde Tuncer ve Erdoğan (2006) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin sürdürülebilir yaşam ile ilgili alışkanlıklarının geliştirilmesi amacı ile hazırlanmış bir “Sürdürülebilirlik için Eğitim” adlı dersin değerlendirmesini sunmuştur. Çalışma sonucunda, ders içeriğinin gerçek yaşam ile ilgili olaylardan oluşturulmasının öğrencilerin çevresel problemler ve sürdürülebilirlik konusundaki sorumluluklarının ve farkındalıklarının gelişmesinde önemli katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Wada, Izumi ve Mashiba, (2007) tarafından vatandaşlara ekolojik ayak izlerini azaltmaları konusunda bilinç kazandırmak amacıyla yapılan araştırmada, web-tabanlı kişisel ekolojik ayak izi hesaplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmada ekolojik sürdürülebilirliğin zorunlu koşullarından birisinin yaşam tarzlarımızda değişiklik yapmamız gerektiği ve ekolojik ayak izinin bu değişikliğin oluşmasına etkide bulunan etkili bir eğitim aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grigoryeva (2010) çalışması ile ekoloji eğitiminde ekolojik ayak izini kullanmanın bireylerin çevre üzerindeki etkilerini değerlendirmekte ve bireylerin davranışlarını planlamakta etkili bir araç olduğu sonucunu vurgulamıştır.

Bireylerin çevreye yönelik gösterdiği olumlu tutum ve davranışlar, çevreci aktiviteler ve çevre sorunlarını önlemek için alınan tedbirler, günümüzde tüm dünyayı tehdit eden sorunların çözümü ve yeni sorunların önlenmesi bakımından son derece önemlidir (Güven, 2014). Bu durum bireylerde çevreye karşı duyarlılık, olumlu tutum ve davranışların kazanılmasında sürdürülebilir amaçlı çevre eğitimi ve ekoloji ayak izi uygulamalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Beringer, Wright & Malone, 2008). Bu açıdan eğitim programlarının sürdürülebilir tüketime ilişkin konularla birleştirilmesi ve gençlerin tüketicilik hakları ve vatandaşlık görevleri arasındaki dengeyi bulması sağlanmalıdır. Çünkü bu şekilde geliştirilen programlar sadece çevreye yönelik tutum ve değer yargılarını değiştirmekle kalmayacak aynı zamanda eylem becerisini de geliştirecektir (UNESCO, 2002).

Bu araştırma ortaokul öğrencileri ile Fen ve Teknoloji dersinde yürütülmüştür. Araştırmanın sözü edilen sonuçları ışığında yeni araştırmalarla, daha farklı örneklem grupları üzerinde (ilkokul, lise ve üniversite) çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada kullanılan çevre eğitim aracı olarak ekolojik ayak izi uygulamasının öğrencilerin sürdürülebilir yaşama ve çevre sorunlarına yönelik tutum, farkındalık ve davranışları üzerine etkisi araştırılmıştır. Yöntemin farklı değişkenler (cinsiyet, yaş, vb.) üzerine olan etkililiği incelenebilir.

Kaynakça

- Aydemir, G., & Arık, B. (2002). Yaşamak için; temiz tüketim. *Buğday Ekolojik Yaşam Dergisi*, 13, 1-19.
- Beringer, A., Wright, T., & Malone, L. (2008). Sustainability in higher education in Atlantic Canada. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 48-67.
- Bond, S. (2003). *Ecological footprinting: comparing nature's supply with human demand*. Ecological Footprinting. WWF Cymru.
- Bradley, J. C., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *Journal of Environmental Education*, 30(3), 17-21.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th edition). London: Routledge Falmer.
- Doğan, M. (1997). *Türkiye ulusal çevre stratejisi ve eylem planı eğitim ve katılım grubu raporu*. Ankara: DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı.
- Erten, S. (2000). *Empirische untersuchungen zu bedingungen der umweltziehung—ein interkulturellervergleich auf der grundlage der theorie des geplanten verhaltens*. Tectum Verlag, Marburg.
- Fien, J., Kumar, P., & Ravindranath, J. (2001). An action research network as a strategy for educational change: The learning for a sustainable environment project. *Journal of Educational Change*, 2(3), 207-221.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Görmez, K. (2003). *Çevre sorunları ve Türkiye*. (3. basım). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Grigoryeva, V. V. (2010). *Research of parameters of a personal ecological footprint as an effective tool of education for sustainable development*. The State of the Art in Ecological Footprint Theory and Applications Footprint Forum Academic Conference Short Communications.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 41-430.
- Güven, E. & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 573-589.
- Güven, E. (2014). The effect of project based learning method supported by prediction – observation – explanations on the attitude and behaviors towards environmental problems. *Education and Science*, 39(173), 25-38.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (3. basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.

- Kavruk, S. (2002). *Türkiye'de çevre duyarlılığının artırılmasında çevre eğitiminin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, Ö. & Aydoğdu, M. (2010). Application and evaluation of ecological footprint as an environmental education tool. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 65-80.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lei, K., Hu, D., Wang, Z., Yu, Y., & Zhao, Y. (2009). An analysis of ecological footprint trade and sustainable carrying capacity of the population in Macao. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 16(2), 127-136.
- McMillan, E. E., Wright, T., & Karen, B. (2004). Impact of a university –level environmental studies class of students' values. *The Journal of Environmental Education*, 35(3), 19-27.
- Mertler, C. A. & Charles, C. M. (2011). *Introduction to educational research*. (7th edition). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Meyer, V. (2004). *The ecological footprints as an environmental education tool for knowledge, attitude and behaviour changes towards sustainable living* (Unpublished master's thesis). University of South Africa, Unisa.
- Moseley, C. (2000). Teaching for environmental literacy. *Clearing House*, 74(1), 23-25.
- Öztürk, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıflarda çevre eğitimi için ekolojik ayak izi kavramının kullanılması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ryu, C. H. & Brody, S.D. (2006). Can higher education influence sustainable behavior? Examining the impacts of a graduate course on sustainable development using ecological footprint analysis. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(2), 158-175.
- Sim, J. & Wright, C. (2002). *Research in health care: concepts, designs and methods*. United Kingdom, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Tuncer, G. & Erdoğan, M. (2006, Eylül). *Sürdürülebilirlik için eğitim: Bir ders değerlendirilmesi*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- UNESCO (2002). Education for sustainability from Rio to Johannesburg: lessons learnt from a decade of commitment. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf> adresinden 01.11.2014 tarihinde alınmıştır.

- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003). The effect on environmental education on school children, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Venetoulis, J. & Talberth, J. (2008). Refining the ecological footprint. *Environment, Development and Sustainability*, 10(4), 441-469.
- Vuuren D.P. & Smeets, E. M. W. (2000). Ecological footprints of Benin, Bhutan, Costa Rica and the Netherlands. *Ecological Economics*, 34(1), 115-130.
- Wackernagel, M. & Yount, J. D. (2000). Footprints for sustainability: The next steps. *Environment, Development and Sustainability*, 2, 21-42.
- Wada, Y., Izumi, K., & Mashiba, T. (2007, May). *Development of a web-based personal ecological footprint calculator for the Japanese*. International Ecological Footprint Conference, Cardiff.
- Weinberg, R. & Quesenberry, J. (2010, June). *Introducing the footprint in information systems education*. The State of the Art in Ecological Footprint Theory and Applications Footprint Forum Academic Conference Short Communications, Italy.



Basic Process Skills Scale of towards Pre-School Students: A Scale Development Study

Bülent AYDOĞDU *

Fatih KARAKUŞ **

Received: 27 August 2015

Accepted: 20 December 2015

ABSTRACT: The aim of this study is to develop “The Scale for Basic Process Skills of Pre-School Students” to measure basic process skills of pre-school students. The scale was designed to cover the skills of observation, classification, inference, measurement and prediction. Each skill was analyzed through four items and therefore, the scale consisted of twenty items. Based on the feedback provided by the experts, the scale was finalized. The scale was administered to pre-school students who were three-, four- and five-years old (N=228) from five different schools in a city of Western Turkey. The participants were selected through cluster sampling. The item analyses were carried out through computer software. For each item, the level of difficulty and the index of discrimination were identified. Its reliability coefficient was found to be (KR-20) 0.74 and its item difficulty was found to be 0.69. The discriminatory analysis of the upper and lower 27% groups’ scores showed that all items had a significant discriminatory power ($p<.01$). Based on these findings, it is thought that the scale developed is an appropriate tool to measure basic process skills of pre-school students.

Keywords: basic process skills, pre-school students, scale development.

Extended Abstract

Purpose and Significance: That mental development of children is mostly finalized at the pre-school education period with teaching and learning activities is of great importance (Arslanargun & Tapan, 2011). For instance, pre-school science activities should be designed to meet children’s interest, to guide their discovery and to make them use the processes of research, review, observation, prediction (Ünal & Akman, 2006). These activities improve basic process skills of pre-school students. In this study, basic process skills of pre-school students will be analyzed. Basic process skills are part of science process skills. As it is known, scientific process skills are needed to find viable solutions to daily life problems and to produce authentic products (Celep & Bacanak, 2013). In addition, students should make use of science process skills to develop a basic understanding about science (Aktamış & Ergin, 2007). Students with developed science process skills may have ability to solve the problems they come across in their daily life (Kazeni, 2005). Therefore, it is of great importance to identify the levels of basic process skills of pre-school students. The aim of this study is to develop a scale for basic process skills of pre-school students.

* Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Afton Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, baydogdu@aku.edu.tr

** Assist. Prof. Dr., Afton Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, fkarakus@aku.edu.tr

Citation Information

Aydoğdu, B., & Karakuş, F. (2017). Okulöncesi öğrencilerinin temel becerileri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science, 10(1), 49-72.*

Methods: The participants of the study were pre-school students who were three-, four- and five-years old (N=228) attending different pre-school education institutions in an Aegean city. The participants were selected through cluster sampling. In this technique, the sample is chosen by randomly selecting groups from a larger population of groups. In order to develop a scale for pre-school students' basic process skills, the related studies were reviewed (Ayvaci, 2010; Büyüktaşkapu, 2010; Tekerci, 2013; Özkan, 2015). Field experts reviewed the scale in terms of its internal consistency. The experts were three lecturers, who earned a PhD degree in science teaching, and three science teachers. The scale was finalized through feedbacks of the experts. The scale consists of twenty items, which are concerned with the basic process skills of observation, classification, measurement, prediction and inference. The scale with twenty items was administered to 228 pre-school students who were three-, four- and five-year old attending ten different pre-school education institutions. The data collected were analyzed using appropriate statistical software programs.

Results: The reliability coefficient of the scale was found as (KR-20) 0.743. This coefficient shows that the scale is a reliable tool (Rosental & Rosnow, 1991). The mean difficulty index of the scale was found as 0.69. In regard to difficulty index of an achievement test, Tekin (1996) stated that it should be around 0.50, since a test with moderate difficulty level is much more reliable and has more discriminatory power. It was further stated that if the mean difficulty index is lower than 0.50, students would find it difficult. If the mean difficulty index is higher than 0.50, students would find it easy. In the current study it was also found that the index of item discrimination was between 0.228 and 0.558. Regarding the discriminatory power of test items it was argued that those items with the discriminatory power of 0.30 or higher could make a good discrimination among the participants. Those test items with the discriminatory power between 0.20 and 0.30 may be included in the test if it is necessary. On the other hand, those test items with the discriminatory power of lower than 0.20 cannot be included in the test (Büyüköztürk, 2004; Osborne & Ratcliffe, 2002; Tekin, 1996). In the study, it was also found that the mean scores of the participants at the 27% low and high groups significantly vary for each item ($p < 0.001$). In short, all items are eligible to be included in the test.

Discussion and Conclusions: There are a few scales for measuring basic process skills of pre-school students (Ayvaci, 2010; Büyüktaşkapu, 2010; Tekerci, 2013; Özkan, 2015). The most significant basic process skills for pre-school education period are stated to be observation, prediction, measurement, classification, inference, comparison and communication (Büyüktaşkapu, 2010). Therefore, the scale developed addressed these basic process skills. More specifically, the scale covered items about these skills. There were four items for each of the following skill domains: observation (four items), classification (four items), inference (four items), measurement (four items) and prediction (four items). Thus, the scale consists of twenty items. The reliability

coefficient of the scale was found to be (KR-20) 0.743. The mean difficulty index of the scale was found to be 0.69. The index of item discrimination was between 0.228 and 0.558. The mean scores of the participants at the 27% upper and lower groups significantly vary for each item ($p < 0.001$). Therefore, it can be argued that each item in the scale discriminates students at the upper and lower groups. The findings of the study clearly indicate that the scale developed in the study is both reliable and valid measurement tool in regard to basic process skills of pre-school students.

Okulöncesi Öğrencilerinin Temel Becerileri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Bülent AYDOĞDU*

Fatih KARAKUŞ**

Makale Gönderme Tarihi: 27 Ağustos 2015

Makale Kabul Tarihi: 20 Aralık 2015

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, "Okulöncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği" geliştirmektir. Ölçek geliştirme sürecinde gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, ölçme ve tahmin yapma becerilerinin her birine yönelik dörder sorudan oluşan 20 soru hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra 20 maddelik ölçek Afyonkarahisar il merkezinde tipik durum örnekleme yoluyla belirlenen beş farklı anaokulunda öğrenim gören 3, 4 ve 5 yaş grubu (N=228) öğrencilerine uygulanmıştır. İstatistiksel analiz için uygun paket programlar kullanılarak madde analizi yapılmış ve her sorunun madde güçlüğü ile ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. 20 maddeden oluşan bilimsel süreç becerileri ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0.74, ölçeğin ortalama güçlüğü ise 0.69 olarak belirlenmiştir. Alt ve üst %27'lik grupların puanları arasındaki ayırt edicilikler incelendiğinde, ölçeğin bütün sorularının istatistiksel olarak anlamlı biçimde ($p<.01$) ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen ölçeğin, okulöncesi öğrencilerinin temel becerilerini ölçmede uygun olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: temel beceriler, okul öncesi öğrencileri, ölçek geliştirme.

Giriş

Okulöncesi Dönem Özellikleri

Okulöncesi dönem, beyin gelişiminin en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal eğilimleri vardır. Öğrenme çok erken yaşlarda başlar ve hayat boyu devam eder (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Çocuklar öğrenirken sürekli inceleme ve araştırma yaparlar (Uyanık-Balat, 2011:2). Zihinsel gelişim büyük oranda okulöncesi dönemde tamamlandığından bu dönemde uygulanacak etkinlikler ve sunulacak eğitim son derece önemlidir (Arslanargun ve Tapan, 2011). Bu nedenle okul öncesi dönemde verilen eğitim, özellikle çocukların araştırma yapabilen, problem çözebilen, yeniliklere uyum gösterebilen, güven duygusu gelişmiş ve kendini ifade edebilen, doğru kararlar alabilen girişimci bireyler olarak yetişmeleri açısından çok önemlidir (Karamustafaoğlu & Kandaz, 2006). Özellikle bu dönemde verilen eğitimin öğrencilerin bilgi düzeylerine katkı sağlayacak etkinliklerden oluşması gereklidir.

Okul Öncesinde Fen'in Önemi

Okul öncesi eğitimin en temel amaçlarından biri, çocukları temel eğitime hazırlamaktır. Bu dönem, temel düzeyde bazı derslerin öğrenildiği dönemdir. Özellikle bu dönemde fen öğretimi son derece önemlidir. Okul öncesi dönemde fen etkinlikleri, çocukların nesne ve olaylar arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olması açısından oldukça önemlidir (Demiriz & Ulutaş, 2001). Benzer şekilde bu dönemdeki fen eğitimi etkinliklerinin, çocukların merak duygularını giderecek, onları keşfetmeye yöneltecek, araştırma, inceleme, gözlem yapma, tahmin yürütme, sonuç çıkartma gibi temel

* Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, baydogdu@aku.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, fkarakus@aku.edu.tr

becerileri kullanabilecekleri ortamlar tasarlanarak verilmesi gerekir (Ünal & Akman, 2006). Ancak, öğrencilerde temel fen kavramlarının etkili bir şekilde kazandırılması öğretmenin derslerinde uygulayacağı uygun yöntem ve tekniklerle mümkün olacaktır (Demiriz & Ulutaş, 2001). Bu nedenle özellikle okulöncesi dönemde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ayrıca, okulöncesi öğretim programlarının da fen alanına yönelik etkinliklere istenilen düzeyde yer verilmeleri önemlidir. Okulöncesi öğretim programlarında yer alan fen alanına yönelik etkinliklerin, çocukların feni anlamlı hale getirmeleri ve günlük yaşamla ilişkilendirmeleri sağlayacak şekilde planlaması gerekir (Eliason & Jenkins, 2003).

Temel Beceriler

Günlük hayatta karşılaşılan problemlere geçerli çözüm yolları bulmada ve özgün ürün ortaya çıkarmada bilimsel süreç becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Celep & Bacanak, 2013). Özellikle, öğrencilerin temel bir bilimsel anlayış geliştirmesi için bilimsel süreç becerilerine gereksinim vardır (Aktamış & Ergin, 2007). Ayrıca, bilimsel süreç becerilerinin gelişimi sayesinde, öğrenciler günlük yaşamdaki problemleri çözmeye yeteneği kazanırlar (Kazeni, 2005). Bilimsel süreç becerileri, Çepni, Ayas, Jonhson ve Turgut (1996) tarafından fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran, öğrencilerin öğrenmede aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren ve öğrenmenin kalıcılığını artıran temel beceriler olarak tanımlanmaktadır. Myers, Washburn ve Dyer (2004) ise bilimsel süreç becerilerinin, fenin temelini oluşturduğunu, kişilerin sorgulama ve araştırma sonuçlarına ulaşmalarını sağladığını, bu nedenle bu becerilerin fen eğitiminde kazandırılmasının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Benzer olarak Harlen (1999), bilimsel okuryazarlığı kazanmak için bilimsel süreç becerilerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bilimsel süreç becerileri, temel ve üst düzey beceriler olarak iki gruba ayrılmaktadır (Germann, 1994; Özgelen, 2012; Ramig, Bailer, & Ramsey, 1995; Rubin & Norman, 1992; Saat, 2004; Wellington, 1994; Yeany, Yap, & Padilla, 1984). Temel beceriler, gözlem, sınıflama, iletişim kurma, ölçme, uzay/zaman ilişkilerini kullanma, sayıları kullanma, tahmin ve çıkarım yapma gibi becerilerinden oluşurken üst düzey beceriler değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma, verileri yorumlama, işlemsel tanımlama, grafik oluşturma ve okuma ve deney yapma gibi becerilerden oluşmaktadır (Chabalengula, Mumba, & Mbewe, 2012; Germann, Aram & Burke, 1996; Padilla, 1990; Turiman, Omar, Daud & Osman, 2011; Yeany et al., 1984). Temel bilimsel süreç becerileri Tablo 1’de tanımlanmaktadır.

Tablo 1

Temel Bilimsel Süreç Becerileri

Temel Beceriler	Açıklamalar
Gözlem yapma	Nesne ve olaylar hakkında bilgi ya da veri elde etmek için duyuları kullanmaktır (Abruscato, 2000, s. 40).
Sınıflama yapma	Kurulan bir şemaya göre nesne ya da olayların gruplanması ya da düzenlenmesidir (Ostlund, 1992).
İletişim kurma	İnsanların düşüncelerini diğerlerinin bilmesine izin veren herhangi bir yol ya da tüm yollar olarak tanımlanır (Martin, 2003, s. 86). İletişim kurma, sözlü ya da yazma yoluyla bilginin sunulmasıdır (Ostlund, 1992).
Ölçme	En basit tanımıyla kıyaslama ve saymadır (Akdeniz, 2006, s. 115). Ostlund (1992) ise ölçmeyi, nesnelere standart olan ya da olmayan keyfi birimlerle karşılaştırma olarak tanımlamaktadır.
Uzay/zaman ilişkilerini kullanma	Objelerin birbirleri ile karşılaştırılarak yön, hareket, uzaysal düzenleri, kuvvet, hız simetri, değişim oranını ve şekillerinin tanımlanması ve ayırt edilmesini içerir (Abruscato, 2004).
Sayıları kullanma	Sayıları, ölçümleri manipüle etmek, nesnelere düzenlemek ve sınıflamak için kullanmaktır (Abruscato, 2000, s. 41). Çocuklar için sayıları kullanma becerisinin temel bir bilimsel süreç olduğunu fark etmeleri (Abruscato, 2000, s. 41) ve onların bu beceriyi fen bilimlerinde sorulara ve problemlere yanıt bulurken kullanmaları son derece önemlidir (Tan & Temiz, 2003).
Tahmin yapma	Tahmin, bireyin verilen bir durumda ne olacağı hakkında görüş bildirmesidir. (Martin, 2003, 106). Doğru tahminler, dikkatli gözlem ve değerli ölçümlerle sonuçlanır (Abruscato, 2000, s. 43).
Çıkarım yapma	Çıkarım yapma, kişilerin bazı şeylerin niçin olduğunu en iyi biçimde tahmin (yordama) etmesine denir (Martin, 2003, s. 114). Çıkarım yapma, gözlemlere dayalı olup çevremizi daha iyi anlamamıza yardımcı olan bir beceri olarak tanımlanır (Ramig, Bailer, & Ramsey, 1995).

Erken çocukluk çağı için en uygun temel beceriler, başlangıç becerileri olan gözlem yapma, tahmin, ölçme, sınıflama, çıkarım yapma, karşılaştırma ve iletişimdir (Büyüктаşkapu, 2010). Temel beceriler üst düzey becerilerin temelini oluşturmaktadır (Padilla, 1990; Rambuda & Fraser, 2004). Başka bir ifadeyle; temel süreç becerilerinin öğrenilmesi üst düzey bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi için ön koşuldur. Çocuklar temel süreç becerilerini geliştirmeden üst düzey bilimsel süreç becerilerini kazanamazlar (Büyüктаşkapu, 2010). Temel beceriler, okul öncesi dönemden itibaren öğrencilere kazandırılabilirken, üst düzey beceriler ilköğretim ikinci kademedan itibaren kazandırılabilir (Ergin, Şahin-Pekmez & Öngel-Erdal, 2005, s. 7). Bu nedenle, temel beceriler, erken çocukluk bilim programının temel odak noktası olarak görülmektedir (Büyüктаşkapu, 2010). Aslında temel ve üst düzey beceriler, adım adım izlenmesi gereken basamaklar olarak görülmemeli (Ergin ve diğerleri, 2005, s. 7) birbiriyle kombinasyon içinde ele alınmalıdır (Germann ve Aram, 1996). Okul öncesi dönemdeki öğrencilere temel becerilere yönelik bazı örnekler sunulabilir (Ergin ve diğerleri, 2005).

Örneğin gözlem becerisinde, uzun süre dışarıda kalan dondurmanın eridiği örnek verilebilir. Tahmin becerisine yönelik olarak, bir tencere çorbadan kaç kâse çıkabileceği öğrencilere tahmin ettirilebilir. Ölçüm becerisinde, kaldırım taşı sayılarını birim olarak kabul edip hangi çocuğun arabasının en uzağa gittiği belirlenebilir. Sınıflama becerisinde, sahilde toplanan deniz kabukları büyüklüklerine göre ayrılabilir.

Temel Becerilerinin Ölçülmesi

Öğrencilerin temel beceri düzeylerini tespit etmek için özellikle ülkemizde okulöncesi öğrencilerine yönelik olarak geliştirilecek ya da Türkçeye uyarlanacak ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır. Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, temel becerileri belirleyen ölçeklere çok az rastlanmaktadır. Bu ölçeklerle ilgili bilgilere Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2

Temel Beceri Ölçeklerine İlişkin Bilgiler

Ölçeğin Adı	Araştırmacı/lar (Yıl)
Test of Basic Process Skills (BAPS)	Padilla, Cronin and Twiest (1985)
Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Testi	Ayvacı, 2010
Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği	Büyüктаşkapu, 2010
Skills Test A: Basic Process Skills	Cummins, 2010
48-66 Aylık Çocuklar İçin Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Tekerci, 2013
60-72 Aylık Çocuklar İçin Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği	Özkan, 2015

Tablo 2 incelendiğinde, okulöncesi düzeyinde geliştirilen bilimsel süreç becerilerini ölçmeye yönelik ölçeklerin ülkemizde 2010’lu yıllarda geliştirilmeye ya da uyarlanmaya başlandığı görülmektedir. Bu ölçeklerde yer alan sorular ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir. Ayvacı (2010) tarafından tasarlanan “Okulöncesi Bilimsel Süreç becerileri Testi”nde çoktan seçmeli 24 soru olduğu ve bu soruların sekizinin gözlem, üçünün ölçme, beşinin sınıflama, dördünün önceden kestirme, birinin sayı uzay ilişkisi, birinin sonuç çıkarma ve ikisinin değişkenleri belirleme şeklinde dağıldığı görülmüştür. Ancak Ayvacı (2010) tarafından geliştirilen test ile ilgili bir geçerlik ve güvenilirlik bilgisine rastlanmamıştır. Büyüктаşkapu (2010) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği”nin ise, açık uçlu 24 sorudan oluştuğu ve bu soruların, gözlem, sınıflama, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme ve sonuç çıkarma becerilerine yönelik her birinden dörder soru şeklinde planlandığı görülmüştür. Büyüктаşkapu (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışması 6 yaş grubuna ait 100 okulöncesi öğrencisiyle yapılmıştır. Özkan (2015) tarafından geliştirilen “60-72 Aylık Çocuklar İçin Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği”nin 31 çoktan seçmeli sorudan oluştuğu ve bu soruların dört alt boyutta (tahmin-çıkarma-bilimsel iletişim, ölçme, sınıflama, gözlem) toplandığı belirtilmiştir. Yukarıda açıklanan ölçeklerde sıklıkla, gözlem,

sınıflama, ölçme, tahmin ve çıkarım yapma becerilerine odaklanılmaktadır. Bu çalışmada da bu temel beceriler göz önüne alınmıştır. Buna karşın yukarıda geliştirilen bazı ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili yeterli açıklamalara rastlanılmamaktadır. Ayrıca ölçek geliştirme sürecinde genellikle tek yaş grubuna (örneğin 6 yaş) odaklanıldığı ve uygulanan örneklem sayılarının da sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yukarıda ifade edilen eksiklikler bu ölçeğin geliştirilme ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenlerden dolayı ilgili ölçeğin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “Okulöncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği” geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada çok sayıda okul öncesi öğrencisinin temel becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmeye çalışıldığı için araştırma modeli olarak tarama deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği geniş katımlı çalışmalardır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Aşağıda okulöncesi öğrencilerinin temel becerilerini ölçmek amacıyla “Okulöncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği” adlı ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili işlem basamakları detaylı olarak sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ege bölgesindeki bir ilde bulunan seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme (cluster sampling) tekniği ile belirlenen beş farklı okulöncesi kurumda öğrenim gören 3, 4 ve 5 yaş grubu ($n=228$) öğrencileri oluşturmaktadır. Küme örnekleme yöntemi tek tek bireylerle değil, seçkisiz yolla belirlenen gruplarla ilgilenir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Çalışmanın örnekleme yöntemi iki aşamada gerçekleşmiştir: İlk aşamada araştırmacılar il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 14 devlet anaokulu arasından seçkisiz olarak 5 anaokulunu belirlemiştir. Daha sonra bu anaokullarında öğrenim gören tüm 3, 4 ve 5 yaş grubu toplam 228 öğrenci çalışmanın örnekleme seçilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına ve Cinsiyete Göre Dağılımı

<i>Değişkenler</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	118	52
	Kız	110	48
	Toplam	228	100
Yaş grubu	3 yaş	68	30
	4 yaş	73	32
	5 yaş	87	38
	Toplam	228	100

Ölçeğin Geliştirilmesi

“Okulöncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği (OÖYTBÖ)” nin geliştirilmesi aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ilgili alan yazın taraması yapılmış ve bu alanda geliştirilen ölçekler (Padilla, Cronin & Twiest, 1985; Ayvaci, 2010; Büyüktaşkapu, 2010; Cummins, 2010; Tekerci, 2013; Özkan, 2015) incelenmiştir. İkinci aşamada temel beceri ölçeğinin iç geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüne başvurulmuş kişiler, okulöncesi ve bilimsel süreç becerileri alanlarında çalışmaları bulunan 3 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden oluşmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Uzman görüşünden sonra ölçek eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından incelenerek dil geçerliği sağlanmış ve gözlem, sınıflama, ölçme, tahmin ve çıkarım yapma gibi temel becerilere yönelik 20 sorudan oluşmuştur. Geliştirilen ölçek rastgele belirlenen 228 okulöncesi öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan sonra veriler uygun istatistik paket programları yoluyla madde analizine tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

20 maddelik ölçek, beş farklı kurumda öğrenim gören 3, 4 ve 5 yaş grubu toplam 228 okulöncesi öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan sonra veriler uygun istatistik paket programları yoluyla madde analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular

Tablo 4’ te 20 soruluk OÖYTBÖ’nün 228 okulöncesi öğrencisine uygulandıktan sonra yapılan madde analiz sonuçları verilmektedir.

Tablo 4

20 Soruluk OÖYTBÖ'nün Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Ölçtüğü Temel Süreç Becerisi	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği (d)	
1	Sınıflama	0.705	0.275	<i>Kullanılabilir</i>
2	Sınıflama	0.557	0.522	<i>Çok iyi</i>
3	Sınıflama	0.544	0.389	<i>Oldukça iyi</i>
4	Sınıflama	0.675	0.422	<i>Çok iyi</i>
5	Ölçme	0.478	0.348	<i>Oldukça iyi</i>
6	Ölçme	0.895	0.370	<i>Oldukça iyi</i>
7	Ölçme	0.737	0.414	<i>Çok iyi</i>
8	Ölçme	0.539	0.379	<i>Oldukça iyi</i>
9	Gözlem	0.763	0.448	<i>Çok iyi</i>
10	Gözlem	0.886	0.228	<i>Kullanılabilir</i>
11	Gözlem	0.728	0.439	<i>Çok iyi</i>
12	Gözlem	0.794	0.443	<i>Çok iyi</i>
13	Çıkarım Yapma	0.522	0.360	<i>Oldukça iyi</i>
14	Çıkarım Yapma	0.825	0.455	<i>Çok iyi</i>
15	Çıkarım Yapma	0.750	0.519	<i>Çok iyi</i>
16	Çıkarım Yapma	0.675	0.350	<i>Oldukça iyi</i>
17	Tahmin	0.539	0.352	<i>Oldukça iyi</i>
18	Tahmin	0.623	0.558	<i>Çok iyi</i>
19	Tahmin	0.776	0.487	<i>Çok iyi</i>
20	Tahmin	0.803	0.493	<i>Çok iyi</i>

20 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı (KR-20) 0.743 bulunmuştur. Elde edilen bu güvenirlik katsayısı, ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Rosental & Rosnow, 1991). Ölçeğin ortalama güçlüğü ise 0.69 olarak bulunmuştur. Tekin (1996) bir başarı testinin ortalama güçlüğü'nün 0.50 civarında olması gerektiğini, bunun nedeninin ise orta güçlükteki bir testin daha güvenilir olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca, araştırmacı testin ortalama güçlüğü 0.50 den küçükse testin öğrencilere güç geleceğini, 0.50 den büyükse kolay geleceğini belirtmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, madde ayırt edicilik indeksinin 0.228 ile 0.558 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan 20 maddenin ortalama ayırt ediciliğinin 0.412 olduğu görülmüştür. Genel olarak, madde ayırt edicilik indeksinin 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi halinde teste alınabileceği, 0.20'den daha düşük maddelerin ise testten atılması gerektiği söylenebilir (Tekin, 1996; Osborne & Ratcliffe, 2002; Büyüköztürk, 2004). Elde edilen ayırt edicilik indekslerine göre bütün maddelerin

ölçekte kalması sonucu çıkarılabilir. Üst %27 ve alt %27 dilimde yer alan okulöncesi öğrencilerin ortalama ölçek puanları her bir madde için kıyaslanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

OÖYTBÖ'deki Her Bir Maddenin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu ve Bu Maddeler (Üst % 27 ve Alt % 27) için t Değerleri

Madde No	Ölçtüğü Temel Süreç Becerisi	Düzeltilmiş Madde - Toplam Korelasyonu	Maddelerin t değerleri (üst % 27-alt % 27)	P değeri
1	Sınıflama	.308	3.493	0.001*
2	Sınıflama	.619	11.173	0.000*
3	Sınıflama	.426	5.854	0.000*
4	Sınıflama	.509	8.136	0.000*
5	Ölçme	.350	4.886	0.000*
6	Ölçme	.459	4.995	0.000*
7	Ölçme	.399	5.319	0.000*
8	Ölçme	.482	6.889	0.000*
9	Gözlem	.387	5.893	0.000*
10	Gözlem	.208	3.132	0.002*
11	Gözlem	.499	7.130	0.000*
12	Gözlem	.487	5.969	0.000*
13	Çıkarım Yapma	.469	7.007	0.000*
14	Çıkarım Yapma	.494	6.184	0.000*
15	Çıkarım Yapma	.571	7.833	0.000*
16	Çıkarım Yapma	.409	4.739	0.000*
17	Tahmin	.346	5.386	0.000*
18	Tahmin	.606	10.141	0.000*
19	Tahmin	.554	8.372	0.000*
20	Tahmin	.542	6.402	0.000*

* $p < 0.01$

Tablo 5 incelendiğinde, üst %27 ve alt %27 dilimde yer alan okulöncesi öğrencilerinin ortalama puanları arasındaki farkların her bir madde için istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < 0.01$) görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi öğrencilerinin temel becerilerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir puanlar üreten bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. “Okulöncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği” puanlarının geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular, bu ölçeğin okul öncesi öğrencilerinin temel becerilerini belirlemede yardımcı bir araç olarak kullanılabilmesini göstermiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okulöncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini ölçmeye yönelik olarak hem yurt içi hem de yurt dışında geliştirilen bazı ölçeklere (Ayvacı, 2010; Büyüктаşkapu, 2010; Cummins, 2010; Özkan, 2015, Padilla, vd. 1985; Tekerci, 2013) rastlanmaktadır. İncelenen bu ölçeklerin bazılarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla ilgili yeterli açıklamalara rastlanılmamaktadır. Ayrıca, ölçek geliştirme sürecinde genellikle tek yaş grubuna (örneğin, 6 yaş) odaklanıldığı ve uygulanan örneklem sayılarının da sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Geliştirilen bu ölçekle yukarıda ifade edilen eksiklikler giderilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenlerden dolayı ilgili ölçeğin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Günlük hayatta öğrencilerin karşılaştığı problemleri tanıma ve bu problemlere yönelik çözüm üretmede temel beceriler önemli bir yere sahiptir. Okulöncesi çağı için en uygun temel beceriler, başlangıç becerileri olan gözlem yapma, tahmin, ölçme, sınıflama, çıkarım yapma, karşılaştırma ve iletişimdir (Büyüктаşkapu, 2010). Bu nedenle bu ölçekte, gözlem (dört soru), sınıflama (dört soru), çıkarım yapma (dört soru), ölçme (dört soru) ve tahmin (dört soru) becerilerine yönelik sorulara (toplam 20 soru) yer verilmiştir. 20 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0.743 bulunmuştur. Ölçeğin ortalama güçlüğü ise 0.69 olarak bulunmuştur. Ayrıca, her bir sorunun, madde ayırt edicilik indeksinin 0.228 ile 0.558 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, üst %27 ve alt % 27 dilimde yer alan okulöncesi öğrencilerinin ortalama puanları arasındaki farkların her bir madde için istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ($p<0.01$) göstermektedir. Böylece geliştirilen ölçekteki 20 sorunun da, üst ve alt grupta yer alan öğrencileri ayırt ettiği söylenebilir. Elde edilen bu bulgulardan, okulöncesi öğrencilerinin temel becerilerini ölçmek için geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öneriler

İleriki araştırmalar için öneriler

- Geliştirilen temel beceriler ölçeği sayesinde okulöncesi dönemde öğrenim gören öğrencilerin temel beceri düzeyleri ölçülebilir ve hangi becerilerde eksikleri olduğu görülebilir.
- Okul öncesi öğrencilerinin temel beceri gelişimleri, geliştirilen ölçek yardımıyla boylamsal olarak incelenebilir.

- Okulöncesi öğrencilerin temel becerileri ile farklı değişkenler (cinsiyet, yaş grubu, anne baba eğitimi, akademik başarı vb.) arasında ilişkiler incelenebilir.
- Öğrencilerin temel beceri ölçeğinden aldıkları puanlar diğer ölçme araçlarıyla (gözlem, görüşme vb.) desteklenebilir.

Ölçeğin uygulanmasına yönelik öneriler

- Okulöncesi öğrencileri henüz okuma ve yazma becerisine sahip olmadıkları için geliştirilen ölçekteki maddeler bütün öğrencilere öğretmenler/uygulayıcılar tarafından açık ve anlaşılır bir şekilde okunmalıdır.
- Ölçek uygulanırken öğrenciyi yönlendirici vurgulamalarda ve açıklamalarda bulunulmamalıdır.
- Ölçek uygulanırken öğrenciye düşünmesi için gerekli zaman verilmelidir.
- Ölçek uygulanırken diğer öğrencilerin duymayacağı şekilde bireysel olarak uygulama yapılmalıdır.
- Ölçek uygulanırken öğrencilerin sıkılması durumunda kısa bir ara verilip daha sonra tekrar devam edilmelidir.
- Okulöncesi dönemde hem görselliğin önemli olması hem de görsellerin daha anlaşılır olması bakımından ölçeğin renkli baskıda olmasına dikkat edilmelidir.

Kaynakça

- Abruscato, J. (2000). *Teaching children science: A Discovery Approach* (5th ed.). USA: A Person Education Company.
- Akdeniz, A. R. (2006). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı. In S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (107-133). Ankara: Pegema yayıncılık.
- Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Arslanargun, E. & Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-239.
- Ayvacı, H. Ş.(2010). Okul Öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(2), 1-24.
- Büyüктаşkapu, S. (2010). *6 Yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretim programı önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Celep, A. & Bacanak, A. (2013). Yüksek lisans yapan öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ve kazandırılması hakkındaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 56-78.
- Chabalengula, V., Mumba, F., & Mbewe, S. (2012). How pre-service teachers, understand and perform science process skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 8(3), 167-176.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, M.F.(1996). *Fizik öğretimi*. Ankara: Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi deneme basımı.
- Demiriz, S. & Ulutaş, İ. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarındaki fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili uygulamaların belirlenmesi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, 86-89, Ankara.
- Eliason, C. & Jenkins, L.(2003). *A Practical guide to early childhood curriculum*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill.
- Ergin, Ö., Şahin-Pekmez, E. & Öngel-Erdal, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi*. İzmir: Dinazor kitapevi.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8 th ed.). Boston: McGraw Hill.

- Germann, P. J. (1994). Testing a model of science process skills acquisition: an interaction with parents' education, preferred language, gender, science attitude, cognitive development, academic ability, and biology knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(7), 749-783.
- Germann, P. J. & Aram R. J. (1996). Student performances on the science processes of recording data, analyzing data, drawing conclusions, and providing evidence. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(7) 773-798.
- Germann, J. P., Aram, R. J. & Burke, G. (1996). Identifying patterns and relationships among the responses of seventh grade students to the science process skills of designing experiments. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 79-99.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, 6(1), 129-144.
- Cummins, J. (2010). *Inquiry Skill Activities (Book 2) for Interactive Science*. N.J.: Pearson.
- Karamustafaoğlu, S. & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Kazeni, M.M.M. (2005). *Development and validation of a test integrated science process skills for the further education and training learners* (Unpublished Master Thesis). University of Pretoria, South Africa.
- Martin, D.J. (2003). *Elementary science methods: A constructivist approach (3rd ed.)*. Wadsworth: Cengage Learning.
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Myers, B. E., Washburn S. G. & Dyer J. E. (2004). Assessing agriculture teachers' capacity for teaching science integrated process skills. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54(1), 74-85.
- Osborne, J. & Ratcliffe, M. (2002). Developing effective methods of assessing ideas and evidence. *School Science Review*, 83(305), 113-123.
- Ostlund, K. L. (1992). *Science process skills: assessing hands-on student performance*. New York: Addison-Wesley.
- Özgelen, S. (2012). Students' science process skills within a cognitive domain framework. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8(4), 283-292.
- Özkan, B. (2015). *60-72 aylık çocuklar için bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve beyin temelli öğrenmeye dayanan fen programının bilimsel süreç*

- becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Padilla, M. J. (1990). *The science process skills. Research Matters - to the science teacher*. National Association for Research in Science Teaching.
- Padilla, M., Cronin, L., & Twiest, M. (1985). *The development and validation of the test of basic process skills*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, French Lick, IN.
- Rambuda, A.M. & Fraser, W.J. (2004). Perceptions of teachers of the application of science process skills in the teaching of geography in secondary schools in the free state province. *South African Journal of Education*, 24(1), 10 – 17.
- Ramig, J. E., Bailer, J., & Ramsey, M. J. (1995). *Teaching science process skills*. Torrance, California: Good Apple.
- Rosental, R., & Rosnow, R. L. (1991). *Essential of behavioral research. Methods and data analysis*. New York: McGraw Hill.
- Rubin, R.L., & Norman, J.T. (1992). Systematic modeling versus learning cycle: comparative effects on integrated science process skills achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 715-727.
- Saat, R.M., (2004). The acquisition of integrated science process skills in a web-based learning environment. *Research in Science & Technological Education*, 22(1), 23-40.
- Tan, M. & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89–101.
- Tekerci, H. (2015). *60-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H.(1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Dokuzuncu baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A.M., & Osman, K. (2011). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59(2012), 110-116.
- Uyanık-Balat, G. (2011). Fen nedir ve çocuklar feni nasıl öğrenir? In B.Akman, G. Uyanık-Balat & T. Güler (Eds.), *Okulöncesi dönemde fen eğitimi içinde* (1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, M. & Akman, B. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.

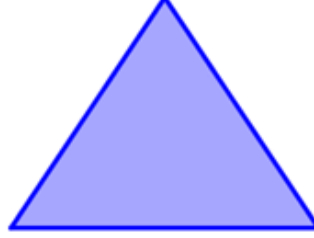
- Wellington, J. (1994). *Secondary science. contemporary issues and practical approaches*. London: Routledge.
- Yeany, R.H., Yap, K.C., & Padilla, M.J. (1984). *Analyzing hierarchical relationship among modes of cognitive reasoning and integrated science process skills*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. New Orleans, LA.

Ek-1. Okulöncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği

1) Aşağıdakilerden hangisi **farklıdır**?



A)



B)



C)

2) Aşağıdakilerden hangisi **farklıdır**?



A)



B)



C)

3) Aşağıdakilerden hangisi **farklıdır**?



A)

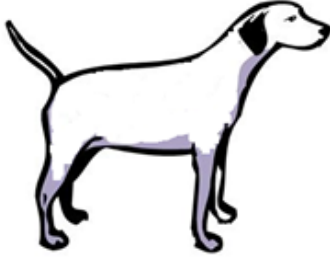


B)



C)

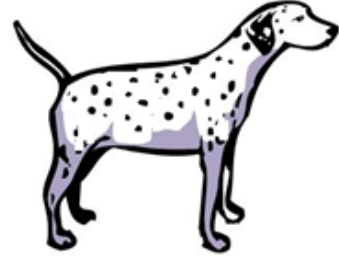
4) Aşağıdakilerden hangisi **farklıdır**?



A)



B)



C)

5) Aşağıdaki pencereye **kaç tane** cam takılır?

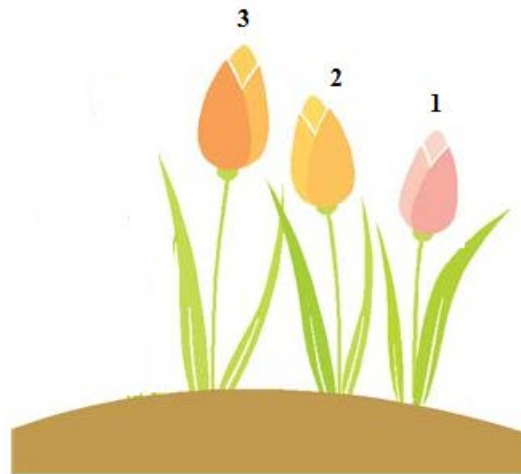


A) 2

B) 3

C) 4

6) **En uzun** çiçek hangisidir?

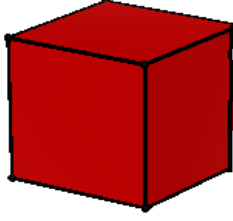
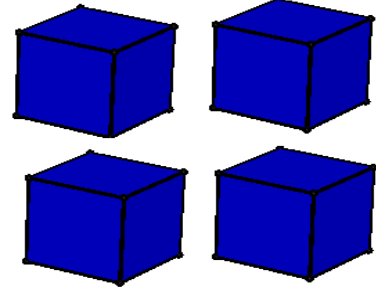


A) 1

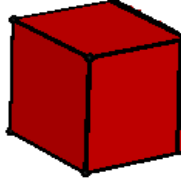
B) 2

C) 3

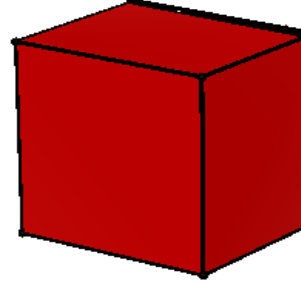
7) Yandaki 4 küçük küp aşağıda verilen hangi kutu içerisine **tam olarak** yerleştirilebilir?



A)



B)



C)

8) Yandaki bardaktaki portakal suyunu aşağıdaki küçük bardaklardan hangisine **tam olarak** boşaltabiliriz? (Ölçme)



A)



B)



C)

9) Aşağıda verilen resimlerden hangisi diğerlerinden **farklıdır**?



A)



B)



C)

10) Yandaki resimle ilgili aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Ağacın yaprakları var
- B) Ağaçta elmalar var
- C) Ağacın üstünde bir kuş uçuyor



11) Resimdeki maymunla ilgili aşağıdakilerden hangisi **doğrudur**?

- A) Maymun muz yiyor
- B) Maymunun kuyruğu yok
- C) Maymunun iki gözü var



12) Resimdekilerle ilgili aşağıdakilerden hangisi **doğrudur**?



- A) Her üçünün de yaprağı var
- B) Her üçü de yuvarlak
- C) Portakalın sapı yoktur.

13) Suyun içine siyah renkte nesnelere atılmış ve sudaki konumları gösterilmiştir. Sizce hangi nesne **en hafiftir**?



I

A) I



II

B) II



III

C) III

14) Kısa kollu tişörtünü hangi durumda giyersiniz?



A



B



C

15)



I



II

Yukarıdaki güllerin her ikisi de bir ay boyunca aynı miktarda sulanmış, ancak I. vazodaki güller güneşli odada, II. vazodaki güller ise karanlık odada bekletilmiştir. Bir ay sonunda güller yukarıdaki gibi görünmektedir. Resimlere bakarak nasıl bir çıkarımda bulunabilirsiniz?

- A) Aşırı su vermek gülleri soldurur.
- B) Karanlık ortamlar güllerin solmasına neden olur
- C) Aydınlik ortamlar güllerin solmasına neden olur

16) Okula giderken yolda bir yavru kedi gördünüz. Yavru kediye ne olduğu hakkında **en iyi tahmininiz** nedir?

- A) Kedi tüylüdür
B) Kedinin bıyıkları vardır
C) Kedi havuza düşmüş olabilir.



17.ve 18. soruları aşağıdaki şekle göre cevaplandırınız.



1



2



3

17) Aynı büyüklükteki aşağıdaki nesnelere hangisi havuzda **önce batar**?

- A) 1 B) 2 C) 3

18) Yukarıdaki üç nesne aynı yükseklikten aşağıya bırakıldığında **en geç** hangisi yere düşer?

- A) 1 B) 2 C) 3

19) Aşağıda verilen üç taşıt arasında yapılacak olan yarışta hangi araç kazanabilir?



A)



B)



C)

20) Çiçeğinizi her gün suluyorsunuz. Aşağıda 1. ve 2. haftada çiçeğinizin nasıl görüldüğü verilmiştir. Buna göre 3. haftada çiçeğiniz aşağıdaki seçeneklerden hangisi gibi görünebilir?



1. Hafta



2. Hafta

?

3. Hafta



A



B



C



The Views of School Managers about Decision Making Authorities in the Field of Education and Decentralization*

Süleyman KARATAŞ**
Ahu TAŞ****

Yeşim EŞBERK BAŞYAYLA***
Beyza TOPÇU*****

Received: 19 January 2016

Accepted: 26 February 2016

ABSTRACT: The aim of this study is to find out the views of school managers about decentralization. With this study, we aim to contribute to the discussions on centralization, decentralization and school-based management. The universe of the study includes 423 school managers from state primary, secondary and high schools in the center of Antalya. The sample of the study includes 151 school managers from state primary, secondary and high schools in the center of Antalya. Convenience sampling method is used. The data are collected with the scale developed by Çınkır (2010) and called 'The Scale of Decentralization of Education'. Percent and frequency calculations are done in data analysis. According to the findings of this study the highest frequency in all dimensions is the unit of government. But from the holistic point of view of organization of schools, the highest frequency unit is school (387/ %28.4). Finally, there are some offers about the views of school managers on being involved in the decisions related to education.

Keywords: education, decentralization, school managers, centralization, school-based management.

Extended Abstract

Purpose and Significance: The governance mentality, in which decision making power or potency in every sense is centralized, is called centralization. Centralization can also be defined as the organisation that the top of organization has the authority, while the provincial units have the responsibility. Centralization has some advantages; unity and cooperation is provided in terms of income and evaluation of expenses. The supremacy of civilian management over the military forces, the impartiality of administration and public servants, balanced distribution of the sources and the expert staff are easily provided. The disadvantages of centralization are as follows; stationery (bureaucracy) increases; it is not suitable for democracy (participatory and pluralistic management). The officials in the centre can provide privileges to their zones/regions in terms of

* This study was presented at "10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi" (10th National Education Administration Congress) held in Gaziantep, Turkey between 7 and 9 May, 2015.

** Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya, Turkey, skaratas07@gmail.com

*** Teacher, Master's Student, Ministry of National Education, Antalya, Turkey

**** Teacher, Master's Student, Ministry of National Education, Antalya, Turkey

***** Teacher, Master's Student, Ministry of National Education, Antalya, Turkey

Citation Information

Karataş, S., Eşberk-Başyayla, Y., Taş, A., & Topçu, B. (2017). Okul yöneticilerinin eğitimle ilgili kararlara katılmada karar mercileri ve yerinden yönetim anlayışına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science, 10(1), 73-94.*

income distribution. The needs of local people can be ignored. To be able to control and administrate all the country and the society may increase the public expenditure. Decentralization is the governance of the services from where they are executed and the things from where they are done. The functions in management's hands such as planning, decision-making, collection of public revenues are partially transferred to provincial organizations, the local governments, semi-autonomous public institutions, professional organizations and voluntary organizations. In decentralization mentality, the basic approach is to fulfil the services through the country faster and more fluently. The central government practices appointment of the servants. Some disadvantages of the decentralization are; difficulties in monitoring a single policy and coordinated renovation, loss of the authority, the unequal distribution of service quality all over the country and financial disorders. Some advantages of the decentralization are as follows; benefitting from qualified labour at the local level is easier; sharing of issues among local organizations and governors and thus, solving them is easier; there has been a dynamic system. This study aims finding out the views of school managers about decentralization. The identification of school managers' views related to decentralization of education is based on these views; the better understanding of the difference between decentralization approach and other government approaches especially the understanding of the advantages and the disadvantages of education decentralization.

Methods: The universe of this study consists of 423 state primary, secondary, and high school managers in the center of Antalya province and the sample, which is chosen with the convenience sampling method, includes 151 of them. The study has been done between 2014-2015 years. The data of the study is collected with "The scale of Decentralization of Education" developed by Cınkır (2010). In this scale, there are six main decision categories and sub categories of decision-making. The main categories are; governance, organization of school, human resources management, education programs and teaching, measurement and evaluation, finance of education. In this scale, the units such as the ministry, the region, the province, the district, the municipality, and the school are presented as the decision-making authority choices. In data analyzing process, percentages and frequencies are calculated by using the SPSS program. Chi-square analysis is used to put forth the relationship between the views of school managers about decentralization and seniority. The level of significance is taken as .05.

Results: The analyses are made through the frequency calculations of 6 categories and the units suggested for each heading by newly appointed school managers. The unit, which has the highest frequency that school managers deem suitable for decision makers in decisions relating to the management dimension, is the ministry (42.7%) whereas the region has the lowest frequency (5.4%). The unit, which has the highest frequency that school managers deem suitable for decision makers in decision relating to the dimension of school organization

(28.4%), however the municipality has the lowest frequency (4.12%). The unit which has the highest frequency (24%) that school managers approve for decision making authority in decisions related to management of human resources is the province whereas the opposite unit is the municipality with 2.92% of frequency. The unit which has the highest frequency with 18.5% that managers think suitable for decision makers in decisions relating to educational programs and teaching dimension is the province whereas the municipality has the lowest (2.6%) frequency. The unit with the highest frequency of 57.4% related to measurement and evaluation is the ministry while the school has the lowest frequency (12%). The province has the highest frequency with 39.8% by the school managers seen as the authority for decision making, the opposite unit is the region with the frequency of 3.46%. There is significant difference between the school managers' views about decentralization and the variable of seniority regarding to making decisions on the salaries of the employees of education.

Discussion and Conclusions: This study has the similar results with the study of "Opinions of School Principals about Local Management" by Turan, Yucel, Karatas and Demirhan (2010) and the study of "An Application in The Process of Educational Administration's Localization: Educational Regions Advisory Committee" by Olmez and Tonbul (2011). All of them show that the system has not been ready for the decentralization of education. When the results are evaluated, we can see that the managers of our sample mostly see the Ministry, the School, and the Province as the decision makers about education. The Region, the District, and the Municipality are seen not to have been given task. This may be because the managers give countenance to decentralization. That Turkey has a unitary structure of government, may be the reason for them to give importance to central government. It may be the thought that the newly appointed school managers lack information about decentralization of education and devolution of authority. For determination of the possible problems and any need for infrastructural features, the pilot trial zones should be constituted from the independent directorates (from districts and/or the provinces) during the process of the decentralization of education. In-service seminars, conferences and panels should be given regarding to the decentralization of education and the delegation of authority through the academicians, and active participation should be assured.

Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri*

Süleyman KARATAŞ**
Ahu TAŞ****

Yeşim EŞBERK BAŞYAYLA***
Beyza TOPÇU*****

Makale Gönderme Tarihi: 19 Ocak 2016

Makale Kabul Tarihi: 26 Şubat 2016

ÖZ:Bu çalışmanın amacı eğitimin yerinden yönetimi konusunda eğitim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticilerinin yerinden yönetim anlayışına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Yapılan bu çalışma ile eğitim yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda merkeziyetçi, yerinden ve okula dayalı öğretim anlayışları hakkında yapılan çalışma ve tartışmalara katkıda bulunmak beklenilmektedir. Çalışmanın evrenini Antalya merkez ilçelerinde devlet (resmi) ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 423 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise evrenden basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen, yeniden ataması yapılan 151 (%35) ilkököl, ortaokul ve lise okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Çınkır (2010) tarafından geliştirilen 'Eğitimin Yerinden Yönetim Ölçeği' aracı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde istatistiksel analiz olarak yüzde- frekans ve ki-kare hesaplamaları yapılmıştır. Çalışmada tüm boyutlarda karar mercii olarak görülen en yüksek frekansa sahip birimin bakanlık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma eğitim yöneticilerinin kıdemleri arttıkça eğitim işgörenlerine ödenecek ücretlerin kararlaştırılması konusunda belediyelere daha fazla anlam yükledikleri belirlenmiştir. Yine çalışmada sadece okulun örgütlenmesi boyutuna; okul müdürlerinin alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri birimin okul olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: eğitim, yerinden yönetim, okul müdürleri, merkeziyetçi yönetim, okula dayalı yönetim.

Giriş

Yönetim en genel anlamıyla ortak amaçlar doğrultusunda sistemli bir şekilde örgütü amaçlara ulaştırma becerisidir. Alan yazında merkeziyetçi, yerinden ve okula dayalı yönetim anlayışlarının eğitim politikalarının belirlenmesi, karar verme, planlama, örgütlenme, koordinasyon, bütçeleme ve değerlendirme boyutlarında farklı görüşleri savundukları bilinmektedir. Ancak toplum düzenini ve kamusal hizmetleri sağlamak amacıyla devletin örgütlenmesine ilişkin, merkeziyetçilik ve yerinden yönetim (âdem-i merkeziyet) olmak üzere iki karşıt temel model en çok tartışılan yönetim anlayışlarıdır. Bunlardan ilki tüm kamu hizmetlerinin tek merkezden, ikincisi ise farklı merkez ve kurumlar tarafından yürütülmesini benimsemektedir (Çınarlı, 2011).

Merkezi Yönetim anlayışı,kamu hizmetlerinde birlik ve bütünlüğü sağlamak üzere, söz konusu hizmetlere ilişkin karar ve uygulamaların merkezi hükümet veya onun hiyerarşik yapısı içerisinde yer alan organlarca yürütülmesidir (Aktan, 1994). Ülkede her anlamda karar verme gücünün ya da erkinin merkezde toplandığı yönetim anlayışı, merkezi yönetim olarak tanımlanmaktadır (Tural, 2002). Merkezi yönetim, yetkinin, örgütün tepesinde, sorumluluğun ise taşra birimlerde toplandığı örgütler olarak

*Bu çalışma 7-9 Mayıs 2015 tarihlerinde gerçekleşen "10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi"nde sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Akdeniz University, Antalya, Turkey, skaratas07@gmail.com

***Öğretmen, Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB, Antalya, Turkey

**** Öğretmen, Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB, Antalya, Turkey

***** Öğretmen, Yüksek Lisans Öğrencisi MEB, Antalya, Turkey

da ifade edilebilir. Merkezi yönetim yapısında, hiyerarşik olarak yukarıdan aşağıya emir ve yönergeler giderken, üst birim veya kişilere ise, yazılı metinler ve bu metinlere dayalı davranıldığını gösterir bilgi ve belgeler gitmektedir (Taşar, 2009).

Merkezden yönetimin yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a. Tüm kararlar tek merkezden alındığından ve kararların uygulanması aynı merkezce denetlendiğinden, aynı hizmetlerle ilgili tüm gelir ve giderler gene aynı merkezce değerlendirilir; bu da ülkede birlik ve beraberliğin sağlanmasına katkıda bulunabilir.
- b. Tüm ülke düzeyine yayılmış olan askeri güçler üzerindeki sivil yönetimin üstünlüğü, idarenin tek merkezde toplanmasıyla daha kolay sağlanabilir.
- c. İdarenin ve kamu görevlilerinin tarafsızlığı yerel etkilerden uzak olmaları nedeniyle daha kolay sağlanır.
- d. Özellikle bölgeler arasında gelişme farklılıkları olan ülkelerde kaynakların tüm ülke düzeyine dengeli dağılımı daha kolay sağlanır.
- e. Uzman personelin ülke düzeyine dengeli dağılımı merkezi planlama ile daha kolay sağlanır (Günel, 2010).

Her yönetim biçiminin olduğu gibi merkezi yönetimin de yararları olduğu gibi sakıncaları da vardır: Merkezden yönetim her şeyden önce kırtasiyeciliği (bürokratism) artırır. Merkezden yönetim katılımcı ve çoğulcu yönetim anlayışına kısaca demokrasi ilkesine uygun değildir. Merkezde görevli ve yetkili siyasi kadrolar, toplumun gelirlerini dağıtırken; ülke kalkınmasını tüm bölgeler için dengeleyecekleri yerde kendi bölgelerine ayrıcalık sağlayabilirler. Taşrada görevli kamu görevlileri, kamu hizmeti sunarken yerel halkın özelliklerini, ihtiyaçlarını ve bölgenin durumunu göz önüne alacakları yerde; sürekli merkezin kararlarını, verilen emir ve talimatları uygulamak durumunda olabilirler. Merkezi yönetim tüm ülkeyi ve toplumu kontrol edip, yönetebilmek için oldukça güçlü olmak isteyecek; çok sayıda kamu görevlisi, uzman personel, çok gelişmiş araç ve gereçlere ihtiyaç duyacak bu da kamu harcamalarını artıracaktır (Günel, 2010).

Yerinden yönetim anlayışı, siyasi, ekonomik ve eğitsel açılardan yaklaşıldığında genel olarak katılım, fırsat eşitliği, reform gibi kavramlarla birlikte kullanılan ve merkezi olmayan, bağlama göre yerel politikalar geliştirilmesi esasına dayanan bir yönetim anlayışını ifade etmektedir (Şişman & Turan, 2003). Hizmetlerin yürütüldüğü ya da işlerin yapıldığı yerde yönetilmesi anlamına gelen yerinden yönetim anlayışı, kamu yönetimi disiplininde merkezi yönetimin elindeki planlama, karar verme, kamu gelirlerini toplama gibi işlevlerin bir kısmını taşra kuruluşlarına, yerel yönetimlere, yarı özerk kamu kurumlarına, meslek kuruluşlarına ve (ya) yönetimin dışındaki gönüllü örgütlere aktarılması olarak ifade edilebilir (Erençin & Yolcu, 2008).

Yerinden yönetim, kamu yönetiminde yerelle ilgili, uygulamaya dönük, karar alma yetki ve sorumluluğunun taşra ve yurt dışı birimlerine aktarılmasını ifade eder. Yerinden yönetim anlayışındaki temel yaklaşım, ülke genelindeki hizmetlerin daha hızlı ve daha akıcı bir biçimde yerine getirilmesini sağlamak inancıdır (Taşar, 2009). Bu çerçevede yetki genişliği, yetki devri, hizmette yerellik ve özelleştirme gibi kavramlar

yerinden yönetim tekniği içinde değerlendirilmektedir(Erençin & Yolcu, 2008). Yerinden yönetim örgütleri devlete nazaran daha sınırlı bir alan üzerinde hizmet verirler ve devletin kontrolü altında bulunurlar. Yerel yerinden yönetim örgütlerinin yetkileri, yapıları ve kurumları ile çalışanlarının atanma yöntemleri devlet tarafından uygulanmaktadır (Arslan, 2013).

Yerinden yönetim yaklaşımının dezavantajları (Usluel, 1995), tek bir politika izlenmesinin güçlüğü, eşgüdümlemeye güçlük, yetki kaybı, hizmet kalitesinin ülke geneline yayılamaması, mali dengede bozukluk olarak özetlenebilir. Devletgerekli kaynakveteknikyardım sağlayarakbu türeşitsizlikleritelaftetmezse, o zamanâdemi merkeziyetçilik ciddişişitsizliklere yol açabilir(Welsch & McGinn, 1999).

Yerelleşme ayrıca, çelişen kararlar veya işlevleri yürütme başarısızlıklarına neden olarak eğitim yönetimi üzerinde kalite ve verimlilik konusunda olumsuz etkileri ile de karışıklığa yol açabilir (Winkler & Yeo, 2007).

2012 yılında düzenlenen OECD Eğitimde Etkili Yerel Yönetim Konferansında Busemeyer (2012), yerinden yönetimin dezavantajlarını şu şekilde sıralamıştır: Daha az değil, ama daha çokbürokrasi; yerel kurumlarındaözelçıklarlar tarafindanele geçirilebilme ihtimali; yereldüzeydeidari "aşırı yüklenme"; rekabetin, maliyetler açısından zararlı sonuçlar doğurabilmesi; performans standartları uzak ulusal düzeyde ayarlandığında sistemin "Oyun"u; eğitim performanslarıüzerindeki etkisininbelirsizliği; negatif dışşallıklar: artan tabakalaşma.

Sonuç olarak, yerelleşmenin, etkinliği, açıklığı, hesap verebilirliği ve sorumluluğu arttıran teorik avantajları, literatürde açık olmakla birlikte, özellikle bu konuda uygulamada ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır. Ciddi finansal kısıtlar altında bulunan ülkelerde, bu sorunlar daha derin hissedilmektedir (Özgen, 2011).

Merkezden ve yerinden yönetimin verilen hizmetlerde ülke şartlarına göre bir dengelemenin daha uygun olacağı düşüncesi bilimsel platformda ağır basmaktadır. Bu noktada eğitimde hangi yetkilerin yerel yönetimlere devredilmesi, hangilerinin merkezde kalması ve yerel düzeyde nasıl bir örgütlenme olması gerektiği konusunda tartışmalar sürmektedir (Türkoğlu, 2004).Okul merkezli yönetim, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı okulların karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetim biçimidir (Özgen, 2011).

Tablo 1

Eğitim Açısından Merkezden ve Yerinden Yönetim Karşılaştırılması

Merkeziyetçi Yönetim	Yerinden Yönetim
Eğitim programları, ülkenin bütününde standarttır. Ülkenin özellik ve gereksinimleri ön plandadır.	Okulun eğitim programı, yerel gereksinim ve özelliklere uygun olarak geliştirilebilir.
Okulların eğitiminin nitelikçe daha eşit olmasını ve böylece eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamak daha kolaydır.	Eğitim kurumları arasında gerek ülke bazında gerekse yerel birim bazında bir eşitlik yerine rekabet ve yarış vardır.
Eğitim toplumdaki egemen güçlerin olumsuz etkisinden kurtarılabilir.	Bu etkiler, olumlu da olabilir. Bu da yerel birimde başarıyı getirir.
Eğitimi ülke düzeyinde planlamak daha kolaydır ve planlar daha başarılı olabilir.	Planlama yerel düzeyde olmaktadır.
Eğitimde finansman ve insan kaynakları açısından savurganlık engellenmiş ve daha dengeli ve akılcı kaynak dağılımı sağlanır..	Eğitimin finanse edilmesinde ve insan gücü gereksinimlerinin sağlanmasında yerel olanakların sağlanması daha kolaydır. Ancak ülke genelinde rasyonel dağılım oluşmayabilir
Yerel insan kaynaklarından merkezde yararlanmak zordur.	Yerel düzeyde nitelikli insan gücünden yararlanmada yerel olanakların sağlanması daha kolaydır.
Eğitim personelinin iş güvencelerini sağlamak daha kolay görülmektedir.	İş güvencesi, yarışmacı özellik nedeniyle daha düşüktür.
Personel ücret ve yükselmeleri daha dengeli olabilmektedir.	Personel ücretleri yerel özelliklere bağlıdır
Nitelikli personelin merkezde istihdam edilmesiyle taşrada nitelikli personel istihdamı gereksizleşir ve dolayısıyla personel giderleri azalır.	Özellikle uzman düzeyinde eleman istihdamı, bunların temini zor olduğu için personel giderleri artar.
Sorunlara dışarıdan ve daha yansız, nesnel olarak bakmak mümkündür.	Sorunların yerel örgütler ve yöneticilerce paylaşılmasını ve böylelikle çözümünü kolaylaştırır.
Merkezden kararlar genel olarak eksik bilgi ile verilir.	Yerel yönetim anlayışı aşırı büyüyen hantallaşan merkez yönetimin işini kolaylaştırır. Yapıyı dinamikleştirir.
Okul bina, araç-gereç ve donanımlar konularında standartlar geliştirmek daha kolaydır.	Yerel özelliklere uygun bina ve donanım sağlama olanağı daha fazladır.
Okul-aile işbirliğini sağlamak daha zor olabilmektedir.	Okul-aile işbirliğini sağlamada daha yüksek başarı elde edilebilmektedir.
Okulun toplum tarafından benimsenmesi daha zordur.	Yerel toplum okuluna daha fazla sahip çıkar.

Kaynak: Arslan, 2013.

Yönetim Çeşitleri ve Yerinden Yönetimle İlgili Yapılan Çalışmalar

Merkeziyetçi Yönetim ve Yerinden Yönetim ve Okula Dayalı Yönetimle İlgili Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde bu konularda yapılmış çok çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu konularda yapılan çalışmalardan biri,

Yalçınkaya'nın (2004) 'Okul Merkezli Yönetim' isimli betimsel çalışmasıdır. Çalışma sonuçlarına göre müdür yardımcılarını yönetici adaylarının, öğretmen yönetici adaylarına göre okul merkezli yönetim modelini daha yüksek oranda benimsedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında her iki grubun da okul merkezli yönetim modeline ilişkin olumlu görüş belirtmeleri onların bu modeli merkeziyetçi modele alternatif bir model olarak algıladıklarını göstermektedir.

Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan (2010) tarafından yapılan 'Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri' konulu çalışma bulgularına göre 'Yönetim' boyutu altı alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyut bütünsel incelendiğinde; okul müdürlerinin bu kategorideki konularda karar mercii olarak uygun gördükleri birimlerden en yüksek frekansın Bakanlık birimine ait olduğu görülmektedir. 'Okulun Örgütlenmesi' boyutu dokuz alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyut bütünsel incelendiğinde yüksek frekansın Okul birimine ait olduğu görülmektedir. 'İnsan Kaynakları Yönetimi' boyutu on iki alt başlıkta incelenmiştir. Bu kategoride en yüksek frekansın Okul birimine ait olduğu görülmektedir. 'Eğitim Programı ve Öğretimi' boyutu on dört alt başlıkta incelenmiştir. Bu kategoride en yüksek frekansın Bakanlık birimine ait olduğu görülmektedir. Bu dağılımı, Okul ve İl birimleri takip etmektedir. 'Ölçme Değerlendirme Boyutu' sekiz alt başlıkta incelenmiştir. Bu kategori bütünsel incelendiğinde; okul müdürlerinin bu kategorideki konularda karar mercii olarak uygun gördükleri birimlerden en yüksek frekansın İl birimine ait olduğu görülmektedir.

Yavuz'un (2015) 'Lise Yönetici ve Öğretmenlerinin Yerinden ve Merkezden Yönetim Yönelimlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri' adlı çalışmasına göre lise yöneticileri ve öğretmenleri okulda yerinden yönetim yaklaşımını Çok düzeyinde önemsemektedirler.

Ölmez ve Tonbul (2011) tarafından 'Eğitim Yönetiminin Yerelleşmesi Sürecinde Bir Uygulama: Eğitim Bölgeleri Danışma Kurulları' isimli çalışma yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, Eğitim Bölgeleri Danışma Kurulları Yönergesinin amaçlarından biri olan eğitim yönetiminin yerel yönetimlere aktarılması hedefi dikkate alındığında bu uygulamaya henüz hazır olunmadığını ve hedeflenen ilkelerin hayata geçirilemediğini, okulun iç ve dış paydaşları arasındaki etkileşimin yetersiz olduğunu, eğitim bölgeleri danışma kurullarının yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ortaç (2003) tarafından 'İlköğretim kurumlarındaki yönetici yardımcılarının yetki devri ile ilgili görüş ve beklentileri' adlı bir çalışma yapılmıştır. Yönetici yardımcılarının yetki devrine ait görüşleri tespit edilmeye çalışılmış; çalışma verilerinin çözümlenmesinden yetkisiz oldukları görülmüştür. Yönetici yardımcılarının yetki devri ile ilgili beklentilerinin az yetkili olma yönünde çıkması düşündürücü olmuştur. Beklentiler ile görüşlerin karşılaştırılması sonucunda, anlamlı farklılıklar gözlenmiş, yönetici yardımcılarının çok yetkili olmak yerine yetkilerde paylaşımcı olmayı istedikleri sonucuna varılmıştır.

Ekşi ve Kaya'nın (2011) yaptığı 'Okul Merkezli Yönetim Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri' başlıklı çalışmada öğretmenlerin okul merkezli yönetim (OMY)

sistemine ilişkin görüşlerinin betimlemesi amaçlanmıştır. İstatistiksel analizler neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin OMY sistemlerine ilişkin grup içi katılımların yüksek olduğu ve okul merkezli yönetim (OMY) sistemine ilişkin görüşlerinin, iş gören olarak hizmet verdikleri okulun finansman türüne, aldıkları ödül sayılarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma örneklemin oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okulun finans türüne göre özel finanslı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin $x=223.61$ (yüksek), devlet finanslı ilköğretim okullarında $x=189.27$ (yüksek)tir.

Yöntem

Bu çalışma eğitimde yerinden yönetime ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlandığından çalışma nicel çalışma yöntemlerinden betimsel tarama deseninde kurgulanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan çalışma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Antalya il merkezi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 423 okul müdürü oluşturmaktadır. Örneklemi ise basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen, yeni-yeniden ataması yapılan 151 (%35) ilkokul, ortaokul ve lise okul müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem Antalya merkez ilçelerindeki (Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı) ilkokul, ortaokul ve liseler olmak üzere toplam 151 okuldan alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, Krejcie ve Morgan(1970) tarafından önerilen çizelgeden yararlanılmış, anket 250 kişiye uygulanmıştır. Ancak bütün anketlerin geri dönüşümünün olmaması ve anketlerin eksik ve hatalı doldurulması nedeniyle geçerli olan 151 anket değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen yeni atanan okul yöneticilerinin uyum eğitimi sürecinde ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı Ve Verilerin Çözümlemesi

Çalışmanın verileri, Çinkır (2010) tarafından “Eğitimin Yerinden Yönetimi Ölçeği” aracı ile toplanmıştır. Ölçekte, altı karar kategorisi ve bu kategorilerde yer bulan alt kararlar tercihleri yer almaktadır. Bu altı kategoriyi; yönetim, okulun örgütlenmesi, insankaynakları yönetimi, eğitim programı ve öğretimi, ölçme değerlendirme, eğitim finansmanı oluşturmaktadır.

Okul müdürlerinden bu kararların alınma yerleri olarak hangi birimin olması gerektiği ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmektedir. Bu kararların alınma yerleri olarak ankette; bakanlık, bölge, il, ilçe, belediye, okul gibi birimler seçenek olarak sunulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılarak yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Okul yöneticilerinin yerinden yönetim

hakkındaki görüşleri ile kıdem arasındaki ilişkiyi görmek için kay kare analizinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Yapılan yüzde ve frekans hesaplamalarının amacı; öncelikle grup başlıkları için uygun görülen karar düzeyleri hakkında bilgi almak, daha sonra da gruplara ait tüm yönergelerin ve karar konularının tek tek hangi karar düzeyinde ele alınmasının gerektiğini ortaya çıkarmaktır. Yapılan kay kare analizinin amacı ise; iki sınıflı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır (Büyüköztürk,2014).

Bulgular

Eğitimin yerinden yönetimi konusunda eğitim kurumlarına yeniden atanan okul yöneticilerinin yerinden yönetim anlayışına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada yapılan istatistiksel analizler sonucunda aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir. Analizlerde ise okul müdürlerinin 6 kategori ve her konu başlığı için önerdikleri birimlerin frekansları hesaplanarak yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir.

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Yönetim Boyutuyla İlgili Alınacak Kararlarda Karar Mercileri Hakkındaki Görüşleri

Yönetim		Bakanlık	Bölge	İl	İlçe	Belediye	Okul
Politikaların Belirlenmesi	f	100	19	21	1	2	8
	%	66.2	12.6	13.9	0.7	1.3	5.3
Planların Yapılması	f	50	43	38	6	1	13
	%	33.1	28.5	25.2	4	0.7	8.6
Örgütlenme	f	87	26	27	7	1	3
	%	57.6	17.2	17.9	4.6	0.7	2
Politikaların Uygulanması	f	63	20	36	11	5	16
	%	41.7	13.2	23.8	7.3	3.3	10.6
Planların Uygulanması	f	39	12	55	10	2	33
	%	25.8	7.9	36.4	6.6	1.3	21.9
Gereksinimlere göre eğitim hizmeti sunmak	f	48	20	42	12	8	21
	%	31.8	13.2	27.8	7.9	5.3	13.9
Toplam		387	140	219	47	19	98

Yönetim boyutu altı alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%42.7) olduğu

görülmektedir. Bu dağılımı sırasıyla il (%24.1) ve bölge (%15.4) takip etmektedir. En düşük frekansın belediyeye (%2.09) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Okulun Örgütlenmesi Boyutuyla İlgili Alınacak Kararlarda Karar Mercileri Hakkındaki Görüşleri

Okulun Örgütlenmesi		Bakanlık	Bölge	İl	İlçe	Belediye	Okul
Okul takviminin belirlenmesi	f	61	33	41	7	3	6
	%	40.4	21.9	27.2	4.6	2	4
Okulların yapılandırılması	f	36	15	49	20	4	27
	%	23.8	9.9	32.5	13.2	2.6	17.9
Vizyon, amaçların belirlenmesi	f	10	6	19	15	4	97
	%	6.6	4	12.6	9.9	2.6	64.2
Alt düzeydeki koşulların belirlenmesi	f	23	11	22	20	6	69
	%	15.2	7.3	14.6	13.2	4	45.7
Eğitim, öğretim sürelerinin belirlenmesi	f	46	11	44	18	2	30
	%	30.5	7.3	29.1	11.9	1.3	19.9
Çalışma koşullarının belirlenmesi	f	57	15	32	14	8	25
	%	37.7	9.9	21.2	9.3	5.3	16.6
Kültürel ilişkilerin koordine edilmesi	f	95	5	26	6	10	9
	%	62.9	3.3	17.2	4	6.6	6
Okul takvimini gereksinimlere göre ayarlama	f	16	31	20	47	15	22
	%	10.6	20.5	13.2	31.1	9.9	14.6
Okul gelişim planları hazırlama	f	8	5	19	13	4	102
	%	5.3	3.3	12.6	8.6	2.6	67.5
Toplam		352	132	272	160	56	387

Okulun Örgütlenmesi boyutu dokuz alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Okul (%28.4) olduğu görülmektedir. Bu dağılımı sırasıyla, Bakanlık (%25.9) ve İl (%20) takip etmektedir. En düşük frekansın Belediye'ye (%4.12) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi Boyutuyla İlgili Alınacak Kararlarda Karar Mercileri Hakkındaki Görüşleri

İnsan Kaynakları Yönetimi		Bakanlık	Bölge	İl	İlçe	Belediye	Okul
Personeli işe alma, işten çıkarma	f	61	6	25	13	7	39
	%	40.4	4	16.6	8.6	4.6	25.8
İşgörenlere Ödenecek ücretlerin kararlaştırılması	f	73	9	27	10	8	24
	%	48.3	6	17.9	6.6	5.3	15.9
Hizmet öncesi öğretmen eğitimi hizmetlerin sağlanması	f	63	9	47	14	4	14
	%	41.7	6	31.1	9.3	2.6	9.3
Hizmetiçi eğitim programı düzenleme, katılımı sağlama	f	46	15	46	23	5	16
	%	30.5	9.9	30.5	15.2	3.3	10.6
Öğretmenlik yeterlik belgesinin verilmesi	f	78	6	26	12	3	26
	%	51.7	4	17.2	7.9	2	17.2
Personel özlük hakları	f	50	6	37	29	4	25
	%	33.1	4	24.5	19.2	2.6	16.6
Performans yönetimi ve değerlendirme	f	21	4	31	26	4	65
	%	13.9	2.6	20.5	17.2	2.6	43
Disiplin ilke ve yöntemlerinin belirlenmesi	f	72	4	33	23	2	17
	%	47.7	2.6	21.9	15.2	1.3	11.3
Disiplin ilke ve yöntemlerinin uygulanması	f	39	3	36	23	4	46
	%	25.8	2	23.8	15.2	2.6	30.5
Okulun denetim ve değerlendirilmesi	f	17	7	52	51	5	19
	%	11.3	4.6	34.4	33.8	3.3	12.6
Öğretmenlerin denetim ve değerlendirilmesi	f	13	6	28	26	3	75
	%	8.6	4	18.5	17.2	2	49.7
Çalışma geliştirme çalışmaları	f	32	12	47	19	4	37
	%	21.2	7.9	31.1	12.6	2.6	24.5
Toplam		565	87	435	269	53	403

İnsan Kaynakları Yönetimi boyutu on iki alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%31.1) olduğu görülmektedir. Bu dağılımı sırasıyla, İl (%24) ve Okul (%22.24) takip etmektedir. En düşük frekansın Belediye'ye (%2.92) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretimi Boyutuyla İlgili Alınacak Kararlarda Karar Mercileri Hakkındaki Görüşleri

Eğitim Programı ve Öğretimi		Bakanlık	Bölge	İl	İlçe	Belediye	Okul
Eğitim programının içeriğinin belirlenmesi	f	89	16	26	7	1	12
	%	58.9	10.6	17.2	4.6	0.7	7.9
Derslerin belirlenmesi	f	77	15	28	9	3	19
	%	51	9.9	18.5	6	2	12.6
Temel dersler	f	90	7	28	6	3	17
	%	59.6	4.6	18.5	4	2	11.3
Yardımcı dersler	f	36	26	34	21	7	27
	%	23.8	17.2	22.5	13.9	4.6	17.9
Derslerin içeriğinin belirlenmesi	f	88	18	23	7	2	13
	%	58.3	11.9	15.2	4.6	1.3	8.6
Ders kitaplarının belirlenmesi ve seçimi	f	73	14	31	6	1	26
	%	48.3	9.3	20.5	4	0.7	17.2
Ders kitaplarının yazımı, basımı, güncelleştirilmesi	f	108	11	24	2	1	5
	%	71.5	7.3	15.9	1.3	0.7	3.3
Ders kitaplarının ücretsiz sağlanması	f	114	5	17	3	5	7
	%	75.5	3.3	11.3	2	3.3	4.6
Okutulacak diğer kitaplara onay verme	f	46	10	36	27	4	28
	%	30.5	6.6	23.8	17.9	2.6	18.5
Materyallerin kullanımı ile ilgili talimatların hazırlanması	f	63	14	32	13	4	25
	%	41.7	9.3	21.2	8.6	2.6	16.6
Özel okulların pedagojik şartlarının düzenlenmesi	f	93	12	24	9	3	10
	%	61.6	7.9	15.9	6	2	6.6
Kültürel etkinliklere dönük eğitim hizmeti sunmak	f	46	12	36	21	13	23
	%	30.5	7.9	23.8	13.9	8.6	15.2
Öğretim yöntem ve	f	69	9	24	6	5	38

tekniklerin belirlenmesi	%	45.7	6	15.9	4	3.3	25.2
Ders programlarının hazırlanması.	f	77	9	30	5	3	27
geliştirilmesi	%	51	6	19.9	3.3	2	17.9
Toplam		1069	178	393	142	55	277

Eğitim Programı ve Öğretimi boyutu on dört alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%50.5) olduğu görülmektedir. Bu dağılımı sırasıyla, İl (%18.5) ve Okul (%13.1) takip etmektedir. En düşük frekansın Belediye'ye (%2.6) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Okul Müdürlerinin Ölçme Değerlendirme Boyutuyla İlgili Alınacak Kararlarda Karar Mercileri Hakkındaki Görüşleri

Ölçme Değerlendirme		Bakanlık	Bölge	İl	İlçe	Belediye	Okul
Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi	f	102	6	22	8	2	11
	%	67.5	4	14.6	5.3	1.3	7.3
Eğitsel denklikle ilgili ulusal sistemin düzenlenmesi	f	116	9	18	2	3	3
	%	76.8	6	11.9	1.3	2	2
Öğrenci seçme. yerleştirme sınavları	f	119	7	16	0	2	7
	%	78.8	4.6	10.6	0	1.3	4.6
Sınav günlerinin belirlenmesi	f	83	12	17	3	2	34
	%	55	7.9	11.3	2	1.3	22.5
Öğrenci yükselmeleri	f	70	10	38	15	5	13
	%	46.4	6.6	25.2	9.9	3.3	8.6
Eğitim ve öğretimle ilgili veri sistemleri oluşturma	f	88	8	37	7	3	8
	%	58.3	5.3	24.5	4.6	2	5.3
Başarı ölçütlerinin belirlenmesi	f	75	8	37	3	3	25
	%	49.7	5.3	24.5	2	2	16.6
Öğrenci başarılarını izleme ve değerlendirme	f	41	5	45	12	3	45
	%	27.2	3.3	29.8	7.9	2	29.8
Toplam		694	65	230	50	23	146

Ölçme Değerlendirme boyutu sekiz alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%57.4) olduğu görülmektedir. Bu dağılımı sırasıyla, İl (%19) ve Okul (%12) takip etmektedir. En düşük frekansın Belediye'ye (%1.9) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Okul Müdürlerinin Eğitim Finansmanı Boyutuyla İlgili Alınacak Kararlarda Karar Mercileri Hakkındaki Görüşleri

Eğitim Finansmanı		Bakanlık	Bölge	İl	İlçe	Belediye	Okul
Maaşlar	f	105	5	15	8	7	11
	%	69.5	3.3	9.9	5.3	4.6	7.3
Ek ders ücretleri	f	94	6	16	12	8	15
	%	62.3	4	10.6	7.9	5.3	9.9
Eğitim öğretime hazırlık	f	95	7	19	13	7	10
	%	62.9	4.6	12.6	8.6	4.6	6.6
Tazminatlar	f	105	4	20	10	7	5
	%	69.5	2.6	13.2	6.6	4.6	3.3
Sosyal yardımlar	f	93	2	23	13	13	7
	%	61.6	1.3	15.2	8.6	8.6	4.6
Yolluklar	f	69	2	33	24	13	10
	%	45.7	1.3	21.9	15.9	8.6	6.6
Personel tedavi giderleri	f	81	4	29	20	9	8
	%	53.6	2.6	19.2	13.2	6	5.3
Yiyecek malzemesi giderleri	f	53	14	35	18	17	14
	%	35.1	9.3	23.2	11.9	11.3	9.3
Isınma malzemesi giderleri	f	53	10	31	23	19	15
	%	35.1	6.6	20.5	15.2	12.6	9.9
Kütüphane malzemesi giderleri	f	48	5	38	22	19	19
	%	31.8	3.3	25.2	14.6	12.6	12.6
Kırtasiye giderleri	f	42	5	40	26	17	21
	%	27.8	3.3	26.5	17.2	11.3	13.9
Laboratuvar malzemesi giderleri	f	52	4	39	22	16	18
	%	34.4	2.6	25.8	14.6	10.6	11.9
Öğrenci giyecek malzemesi giderleri	f	50	4	39	24	16	18
	%	33.1	2.6	25.8	15.9	10.6	11.9

Personel giyecek malzemesi giderleri	f	44	9	37	21	19	21
	%	29.1	6	24.5	13.9	12.6	13.9
Temizlik malzemesi giderleri	f	43	6	34	27	18	23
	%	28.5	4	22.5	17.9	11.9	15.2
Küçük bina bakım-onarım giderleri	f	29	5	46	24	31	16
	%	19.2	3.3	30.5	15.9	20.5	10.6
Elektrik ve su	f	31	5	41	29	32	13
	%	20.5	3.3	27.2	19.2	21.2	8.6
Taşıma	f	31	5	40	37	27	11
	%	20.5	3.3	26.5	24.5	17.9	7.3
Öğrenci tedavi giderleri	f	45	3	33	38	21	11
	%	29.8	2	21.9	25.2	13.9	7.3
Öğrenci burs-harç kredileri	f	60	5	32	24	18	12
	%	39.7	3.3	21.2	15.9	11.9	7.9
Demirbaş alımı	f	59	5	31	26	17	13
	%	39.1	3.3	20.5	17.2	11.3	8.6
Kamulaştırma giderleri	f	80	3	40	6	20	2
	%	53	2	26.5	4	13.2	1.3
Yeni bina yaptırılması/ satın alınması	f	69	6	50	9	17	0
	%	45.7	4	33.1	6	11.3	0
Büyük onarımlar	f	59	5	56	11	17	3
	%	39.1	3.3	37.1	7.3	11.3	2
Donatım giderleri	f	48	4	54	19	19	7
	%	31.8	2.6	35.8	12.6	12.6	4.6
Harcamaların denetlenmesi	f	47	2	61	26	11	4
	%	31.1	1.3	40.4	17.2	7.3	2.6
Toplam		1554	135	932	532	435	307

Eğitim Finansmanı boyutu yirmi altı alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%39.8) olduğu görülmektedir. Bu dağılımı sırasıyla, İl (%23.9) ve İlçe (%13.6) takip etmektedir. En düşük frekansın Bölge'ye (%3.46) ait olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri ile kıdem değişkeni arasında sadece 'eğitim işgörenlerine ödenecek ücretlerin kararlaştırılması' hususunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim İşgörenlerine Ödenecek Ücretlerin Kararlaştırılmasına İlişkin Görüşleri- Kay Kare Testi Sonuçları

Kıdem	Bakanlık		Bölge		İl		İlçe		Belediye		Okul		Toplam	X ²	P
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1-10 yıl	2	50.0	0	0	2	50.0	0	0	0	0	0	0	4		
11-20 yıl	46	52.3	3	3.4	11	12.5	3	3.4	3	3.4	22	25.0	88	27.73	.023
21-30 yıl	20	44.4	5	11.1	10	22.2	5	11.1	3	6.7	2	4.4	44		
31 yıl ve üstü	5	35.7	1	7.1	4	28.6	2	14.3	2	14.3	0	0	14		
Toplam	73	48.3	9	5.9	27	17.8	10	6.6	8	5.2	24	15.8	151		

Tablo 8'deki kay kare analizine baktığımızda kıdem değişkeninin okul yöneticilerinin eğitim işgörenlerine ödenecek ücretlerin kararlaştırılması konusunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, X^2 (sd=15, n=151) = 27.73, $P < .05$. Eğitim işgörenlerine ödenecek ücretlerin kararlaştırılması konusunda Bakanlık birimini karar merci olarak gören 11-20 yıl aralığında kıdeme sahip okul yöneticilerinin oranı (% 52.3), diğer kıdem aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Tartışma ve Sonuç

Eğitimin yerinden yönetimi konusunda eğitim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticilerinin yerinden yönetim anlayışına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada yönetim boyutu altı alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%42.7) olduğu görülmektedir. En düşük frekansın Belediye'ye (%2.09) ait olduğu görülmektedir.

Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan (2010) tarafından yapılan 'Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri' konulu çalışma bulguları da yönetim boyutunda bu sonucu desteklemektedir. Ölmez ve Tonbul (2011) tarafından 'Eğitim Yönetiminin Yerelleşmesi Sürecinde Bir Uygulama: Eğitim Bölgeleri Danışma Kurulları' isimli çalışma da yerel yönetime henüz hazır olunmadığını göstermektedir. Bunun sebebi idarenin tek merkezde toplanmasıyla daha kolay sağlanabileceği ve idarenin ve kamu görevlilerinin tarafsızlığının yerel etkilerden uzak olmaları nedeniyle daha kolay sağlanabileceği olabilir.

Okulun Örgütlenmesi boyutu dokuz alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii

olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Okul (%28.4) olduğu görülmektedir. En düşük frekansın Belediye'ye (%4.12) ait olduğu görülmektedir. Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan (2010) tarafından yapılan 'Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri' konulu çalışma bulguları da okulun örgütlenmesi boyutunda karar mercii olarak en yüksek frekansa sahip birimin Okul olduğunu göstermektedir. Ekşi ve Kaya'nın (2011) yaptığı 'Okul Merkezli Yönetim Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri başlıklı çalışmada' öğretmenlerin okul merkezli yönetim (OMY) konusunda OMY sistemlerine ilişkin grup içi katılımların yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebi de okulun eğitim programının yerel gereksinim ve özelliklere uygun olarak geliştirilebileceği düşüncesi olabilir.

İnsan Kaynakları Yönetimi boyutu on iki alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%31.1) olduğu görülmektedir. En düşük frekansın Belediye'ye (%2.92) ait olduğu görülmektedir. Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan (2010) tarafından yapılan 'Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri' konulu çalışmanın insan kaynakları boyutu bulgularında en yüksek frekans okuldur. Çalışma bu boyutu ile yaptığımız çalışmadan farklılık göstermektedir. Arslan ve Atasayar'ın (2008) yaptığı "Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri" başlıklı çalışmada da Personeli işealma, işten çıkarma boyutunda merkezi kaynakların değil yerel kaynakların kullanılmasını önermesi bakımından çalışmamızdan farklılık göstermektedir.

Eğitim Programı ve Öğretimi boyutu on dört alt başlıkta incelenmiştir. Bu boyuta bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%50.5) olduğu görülmektedir. En düşük frekansın Belediye'ye (%2.6) ait olduğu görülmektedir. Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan (2010) tarafından yapılan 'Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri' konulu çalışmanın Eğitim Programı ve Öğretimi bulguları da en yüksek ve en düşük frekans verilerinde aynı sonuçları vermiştir. Arslan ve Atasayar'ın (2008) yaptığı "Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri" başlıklı çalışma Temel dersler, Yardımcı dersler, Ders programlarının hazırlanması, geliştirilmesiboyutunda merkezi kaynakların değil yerel kaynakların kullanılmasını önermesi bakımından çalışmamızdan farklılık göstermektedir.

Ölçme Değerlendirme boyutuna bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%57.4) olduğu görülmektedir. Bu dağılımı sırasıyla, İl (%19) ve Okul (%12) takip etmektedir. En düşük frekansın Belediye'ye (%1.9) ait olduğu görülmektedir.Yaptığımız çalışmanın bulguları, Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır. Özdemir(2013)'in 'Resmi Genel Liselerin Eğitsel Amaçlarının Misyona Cümlelerine Dayalı Olarak Çözümlemesi' adlı çalışmasında genel liselerin eğitime, öğrencilerin

bireysel kapasitelerini ve merkezi ölçme ve değerlendirme sınavlarında rekabet edebilirliklerini güçlendirmenin bir aracı olarak baktıkları sonucunu ortaya çıkarması bakımından çalışmamızı desteklemedi.

Eğitim Finansmanı boyutuna bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%39.8) olduğu görülmektedir. Bu dağılımı sırasıyla, İl (%23.9) ve İlçe (%13.6) takip etmektedir. En düşük frekansın Bölge'ye (%3.46) ait olduğu görülmektedir. Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan (2010) tarafından yapılan çalışmanın eğitim finansmanı boyutunda ise en yüksek frekans İl birimine aittir. Kaya, Kaya ve Nural'ın (2013) 'Okul Aile Birliklerinin İşleyişi, Sorunlarına İlişkin Yöneticilerin, Okul Aile Birliği Üyelerinin Görüşleri' adlı çalışmalarında okul müdürleri; 'Sizce eğitim harcamaları kimler tarafından karşılanmalıdır?' sorusuna en çok Milli Eğitim Bakanlığı cevabını vermişlerdir. Yine Menduhoğlu ve Meriç'in (2012) yaptığı çalışmada okul müdürleri, okulların bütçesinin olmadığından, en küçük ihtiyaçlarını bile İl Milli Eğitim Müdürlükleri gibi başka birimlerce karşılanmasını beklemek durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri ile kıdem değişkeni arasında sadece 'eğitim işgörenlerine ödenecek ücretlerin kararlaştırılması' hususunda anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu konuda, Bakanlık birimini karar merci olarak gören 11-20 yıl aralığında kıdeme sahip okul yöneticilerinin oranı (%52.3), diğer kıdem aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde örneklem dahilindeki okul yöneticilerinin eğitimle ilgili kararlara katılmada karar merci olarak ağırlıklı olarak Bakanlık olmak üzere Okul ve İl birimlerine ağırlık vermektedir. Bölge, İlçe ve Belediyelere pek fazla görev biçmedikleri görülmektedir. Bu da okul yöneticilerinin yerleşmeye pek sıcak bakmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Türkiye'nin üniter yapıya sahip bir devlet olması, merkezi yönetime ağırlık vermelerinde bir etken olabilir. Buna göre okul yöneticilerinde, eğitimin yerinden yönetimi ve yetki devri konularında bilgi yetersizliği olduğu düşünülmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi için bu konularda daha fazla tartışma ortamları yaratılarak, konuyla ilgili yayın sayısının artırılması gerekmektedir. Eğitim Bölgesi Danışma Kurullarının geliştirilmesi ve yerleşme konusunda alt birimlerle üst birimleri arasında bilgi akışını sağlayan bir kurum haline getirilmesi gerekmektedir. Yerleşme sürecinde yaşanması olası problemleri ve ihtiyaç duyulabilecek alt yapı özelliklerinin belirlenmesi amacıyla bağımsız müdürlüklerden(ilçe ve/veya illerden) oluşan pilot deneme bölgeleri oluşturulması gerekmektedir. Eğitimde yerleşme ve yetki devri konularında akademisyenler aracılığıyla hizmet içi eğitim seminerleri, konferans ve paneller düzenlenmeli etkin katılım sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ainley, J., & McKenzie, P. (2000). School governance: research on educational and management issues. *International Education Journal*, 1(3), 139-151.
- Bussemeyer, M. R. (2012, April). Two decades of decentralization in education governance: Lessons learned and future outlook for local stakeholders. In *Presentation delivered at OECD conference, 'Effective local governance in education*.
- Arslan, M. M., & Atasayar, H. H. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 59-79.
- Arslan, Y. (2013). *Yerel yönetimler ve eğitim hizmetleri ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bray, M. (1991). Centralization versus decentralization in educational administration: regional issues. *Educational Policy*, 5(4), 371-385.
- Bursalioglu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çınarlı, S. (2011). İskoçya yerinden yönetim deneyimine genel bir bakış. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 299-307.
- Ekşi, H. & Kaya, M. (2011). Okul merkezli yönetim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 45-60.
- Erençin, A. & Yolcu, V. (2008). Türkiye'de sağlık hizmetlerinin dönüşümü ve yerinden yönetimi. *Memleket Siyaset Yönetim*, 3(6), 118-136.
- Günel, V. A. (2010). *Türkiye'de merkezi yönetim- belediye ilişkileri 1999-2006 arası siyasal, yönetsel, ekonomik ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Hanson, E. M. (1997). *Educational decentralization: Issues and challenges. Inter-American Dialogue: Corporation for Development Research*. <http://archives.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%209-English.pdf> adresinden 10.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Kıran, H. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin eğitimde yerinden yönetime ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 1-9.
- Levy, M. (1966). *Modernization and the structure of societies: a setting for international affairs*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Lunenberg, F. C. & C.Ornstein, A. (2013). Eğitim yönetimi (G. Arastaman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Memduhoğlu, H. B. & Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Nural, E., Kaya, C. D. & Kaya, Y. (2013). Okul aile birliklerinin işleyişi, sorunlarına ilişkin yöneticilerin, okul aile birliği üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 58-69.
- Ortaç, A. (2003). *İlköğretim kurumlarındaki yönetici yardımcılarının yetki devri ile ilgili görüş ve beklentileri*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ölmez, Ö.&Tonbul, Y. (2011). Eğitim yönetiminin yerelleşmesi sürecinde bir uygulama: eğitim bölgeleri danışma kurulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 153-179.
- Özdemir, M. (2013). Resmi genel liselerin eğitsel amaçlarının" misyon" cümlelerine dayalı olarak çözümlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 281-293.
- Özgen, V. (2011). *Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Parlak, B. (2014). Avrupa Birliği perspektifinden merkezi yönetim-yerel yönetim ilişkileri. *Tesam Akademi Dergisi*, 1(1), 7-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315.
- Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 108-119.
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K., & Karakaya, V. (2013). Okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında karşılaşılan sorunlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 12(24), 95-113.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S., Yücel, C., Karataş, E., & Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Turkoglu, R. (2004). Eğitimde yerelleşme sorununa kamu yönetimi temel kanunu tasarısı ve yerel yönetim yasa tasarısının getirdiği çözümler konusunda yerel yöneticilerin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8).
- Usluel, Y. (1995). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Welsch, T., & McGinn, N. F. (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What and How?* Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Winkler, D., & Yeo, B. L. (2007). *Identifying the impact of education decentralization on the quality of education*. Washington DC: USAID.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21-34.
- Yavuz, Y. (2003). Lise Yönetici ve Öğretmenlerinin Yerinden ve Merkezden Yönetim Yönelimlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(2), 25-35.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel çalışma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.



Determination of the Prospective Teachers' Attitudes toward the Education of the Gifted Children

Nilgün METİN*

Fatma Betül ŞENOL**

Esmâ İNCE***

Received: 23 December 2015

Accepted: 02 August 2016

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the attitudes of prospective teachers toward gifted children's education. 490 prospective teachers, who are studying at the Education Faculty of Afyon Kocatepe University, participated in the research using correlational and comparative survey methods. 107 (21,8%) of the participants are male, while 383 (78,2%) of them are female. In order to determine the attitudes, "Giftedness and the Attitudes toward Gifted Education Scale" (Short-Revised form) was used. The final data were analyzed through ANOVA, Post Hoc, t Test, frequencies and percentages. As a result of the study, it was concluded that the attitudes of prospective teachers toward gifted children's education are positive. A significant difference was found out in prospective teachers' attitudes, which are related to "Needs of the Gifted and Support, and Being Against the Special Services for the Gifted,-one of the sub-dimensions of the scale- according to their departments. Another major difference -in favor of the female teachers- was found after comparing gender-based attitudes of the teachers related to "Being Against the Special Services for the Gifted". Besides, a significant difference was found in favor of the ones, who don't take inclusive courses when compared to students who take inclusive courses, in terms of "Creating Gifted Education Classrooms" ($p < 0.05$).

Keywords: gifted children, attitude, prospective teacher.

Extended Abstract

Purpose and Significance: When the current studies related to the education of gifted children were analyzed, it can be clearly seen that gifted children are not able to meet their educational needs in general education schools and not enough opportunities are provided to make them improve their selves. It is necessary for teachers to enrich the education program by using different methods and techniques in order to meet the educational needs of gifted children. The attitudes of the teachers towards gifted children are highly critical for the students to improve their skills and abilities in an effective and productive education life. For this reason, it is important to raise awareness about the education of the gifted children to the teacher candidates who are still attending their education and to learn the level of their attitudes, in terms of the measures that can be taken in this regard. Accordingly, the aim of this study is to determine the attitudes of the teachers regarding the education of the gifted children.

* Prof. Dr., Hacettepe University, Ankara, Turkey, enmetin@gmail.com

** *Corresponding Author:* Res. Assist., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, fbetululu@aku.edu.tr

*** Assistant Expert, Ministry of Family and Social Policies, Ankara, Turkey, esmaince@hotmail.com

Citation Information

Metin, N., Şenol, F. B., & İnce, E. (2017). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(1), 95-116.

Methods: The participants of this study which was conducted by screening model consist of 490 teacher candidates who are studying in fourth grade in Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, in 2014-2015 academic year. 107 (21,8%) of the participants were male, while 383(78,2%) of them were female. 144 of the participants (29.4%) were in the Pre-School Teaching, 59 (12.0%) were in Turkish Language Teaching, 128 (26.1%) were in Primary School Teaching, 91 (18.6%) were in Social Studies Teaching and 68 of them (13.9%) were studying Computer Teaching department. The data collection tool used in this survey consists of two parts. . The first section summarizes the purpose of the research, stating the confidentiality of responses and academic purposes, as well as a description of the participants voluntarily asking them to participate and a personal information form requested by the genders. In the second part, the ""Gifted Children and the Attitude Scale towards Gifted Education (Short-Revised Form)" (Tortop, 2014) was used. The original form of the scale developed by Gagne and Nedau (1985) consists of 34 items and six dimensions (The Needs of the Gifted and Support Dimension, Being Against the Special Services for the Gifted, Social Value of the Gifted, Exclusion and Insulation of the Gifted, Creating Classes for the Gifted, Class Gathering). Scale has been revised by some researchers (Siegel & MCCoach, 2007; Chipego, 2004). Scale, of which validity and reliability studies were conducted by Donerlson (2008), was used as 27 items and 5 point likert scale. The adaptation of this scale to Turkish version was done by Tortop (2012) and the same researcher (Tortop, 2014b) shortened it by revising the scale. In this way, the scale consists of three factors and a short 14-item form. Although the cronbach alfa coefficient for all of the scale was 0.801, it was determined that "Needs and Supports of the Talented" was 0.724, "Resistance to Special Services for the Talents" was 0.614, and "Special Ability Classes Creation Dimension" was 0.749. The data obtained from the scale used were analyzed by using an SPSS statistical package program. In accordance with the goals of the study, personal information of the teachers who participated in the study was analyzed using frequency analysis. .The Kolmogorow Smirnow test was applied to find out whether the teacher candidates had a normal distribution of scores from the scale. Independent samples t test was conducted for teacher candidates' gender variables. Besides, one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted for unrelated samples to determine whether there were any differences between the groups in which the teacher candidates had studied and the related group variables. In all the statistical studies performed, the level of significance was accepted as 0.05 and the Post Hoc test was applied to determine the groups in which the significant difference is between.

Results and Discussion: The mean of the scale scores of the teacher candidates' general scale ($\bar{X}=3.53$) and the average of the scale scores of the needs and support dimension of the talented students ($\bar{X}= 3.74$); The average of the scale scores for the dimension of being opposed to special services for talents ($\bar{X}= 3.63$); The average of the scale scores

for Creating Special Ability Classes dimension ($\bar{X}= 3.09$) and their attitude is positive or indecisive. It is noteworthy in the study that prospective teachers' attitudes towards the education of the gifted children are not over 4.00, which means "very positive". Nowadays, the prospective teachers learn superficial knowledge about the gifted children in "Special Education" courses. However, they don't take a specific on how to teach these children according to their branches in the educational programs to be implemented. Hence, it is considered that the attitudes of the prospective teachers are not very positive. When the attitudes of prospective teachers to gifted education are examined according to the division they have studied, a significant difference was found between attitudes towards the needs of gifted and talented and support for gifted and talented individuals. The attitudes of the prospective teachers in the department of primary school teachers on the needs of the talented and against the special services to support and superior ability were high. Classroom teachers are adults who are responsible of children's education from the age of 7 to 11 and have spent most of their times during a day, other than their parents. Therefore, it might be considered that their attitudes towards the education for gifted children are high. It can be said that the attitudes of the prospective teachers on the subscale of being against the special services to the talents are positive. The positive attitude of prospective teachers to this sub-dimension may be indicative of the fact that they know that gifted children have different needs in terms of their developmental characteristics and that each child should be supported under the principle of equality in education. Also, a significant difference in favor of the female teachers was found after comparing gender-based attitudes of the teachers related to "Being Against the Special Services for the Gifted Dimension". When the attitudes of the prospective teachers to gifted education are examined according to whether they have taken a course of integration or not; there was a significant difference in favor of prospective candidates among those who did and did not take the mainstreaming lesson on the "Creating Special Ability Classes" sub-dimension of the candidate teachers. Students who do not take the mainstreaming course in parallel with the general judge of the community may think that it would be more beneficial to place children who are in special need of the disassociated classes.

Conclusion: According to the results of the study, the attitudes of the prospective teachers towards the education of the gifted children were "positive" and "indecisive". It is necessary that not only the teacher candidates should be informed about the characteristics of the gifted children and their educational needs in a more detailed way, but also clear additions - within the scope of compulsory courses - should be inserted into education programs.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Nilgün METİN*

Fatma Betül ŞENOL**

Esmâ İNCE***

Makale Gönderme Tarihi: 23 Aralık 2015

Makale Kabul Tarihi: 02 Ağustos 2016

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014 – 2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dördüncü sınıfa devam etmekte olan 490 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 107'si erkek (%21.8), 383'ü kadın (%78.2)'dir. Araştırmanın veri toplama aşamasında öğretmen adaylarının tutumların belirlenmesi için “Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (Kısa – Revize Form)” kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler ANOVA, Post Hoc, t testi, frekans ve yüzde dağılımıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre ölçeğin alt boyutlarından Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek ve Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutuna ilişkin tutumları arasında kadınların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının “Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma” alt boyutuna ilişkin kaynaştırma dersi alan ve almayanlar arasında, ders almayan adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Anahtar kelimeler: üstün yetenekli çocuk, tutum, öğretmen adayı.

Giriş

Bir toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde geleceğin en önemli insan gücü olan bugünün üstün yetenekli çocuklarını keşfederek ve eğiterek, potansiyellerini en üst düzeye taşımalarını sağlamak, çağdaş eğitim sisteminin en önemli sorumluluklarından birisidir (Şenol, 2011). Zihinsel yetenekleri bakımından yaşıtlarına göre daha yüksek düzeyde performans gösteren üstün yetenekli çocuklar, ilgi ve yetenekleri ölçüsünde farklılaştırılmış bir eğitime ya da programa gereksinim duyarlar. Üstün yetenekliler, ileri düzeyde zihinsel yetenek, çeşitli alanlarda özel yetenek, duyarlılık, yaratıcılık ve yoğun motivasyon gibi özellikleri ile diğer bireylerden ayırt edilebilirler (Gökden Kaya & Ataman, 2012).

Eğitim; ailede başlayan ve okul ortamında devam eden bir süreçtir. Ailelerden sonra üstün yetenekli çocukların fark edilmesinde en büyük role sahip olan kişiler öğretmenlerdir. Çünkü çocuk, okul öncesi eğitim kurumuna başladığı andan itibaren günün önemli bir kısmını öğretmeni ile geçirmeye başlamaktadır (Robinson, Shore & Enersen, 2014). Bu kurumlardaki çocuklar içerisinde bulunan üstün yetenekli çocukların ailelerinin bilgilendirilmesi, çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. “Her çocuğun bireysel farklılığı vardır” ilkesi doğrultusunda üstün yetenekleri birbirlerinden farklılık gösteren çocuklardan bazıları, okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından fark edilebilirken, çeşitli nedenlerle bazı çocuklardaki üstün yeteneklilik ilköğretim ya da orta öğretim yıllarında fark edilebilmektedir (Kıldan,

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, enmetin@gmail.com

** Sorumlu Yazar: Arş. Grv., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, fbetululu@aku.edu.tr

*** Uzman Yardımcısı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Ankara, Türkiye, esmaince@hotmail.com

2011). Üstün yetenekli çocuklarla ilgili en önemli konuların başında farklılığı fark edilen çocukların yeteneklerini geliştirebilmeleri için düzenli ve sistemli bir eğitimin oluşturulması gerekliliğidir. Sistemli eğitim için çocuğun kendini gerçekleştirebileceği, verim alabileceği eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Eğitim ortamında üstün yetenekli çocukların üstün yönlerinin keşfedilebileceği kendilerini güvenli ve rahat hissedebilecekleri olumlu atmosfer oluşturulması oldukça önem taşımaktadır (Maker & Nielson, 1996). Olumlu eğitim ortamı çocukların akademik başarılarını, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini, motivasyonlarını, ilgilerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Clark, 1997; Cline & Schwartz, 1999; Esposito, 1999; Megay-Nespoli, 2001; Morris, 1987; Rao & Lim, 1999). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri gibi ilerleyen yıllarda sınıf ve branş öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir. Üstün yetenekli çocukların başarılı bir okul ortamında olabilmeleri, var olan yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirmesi için uygun teknik ve yöntemlerin kullanılarak öğretimlerin gerçekleştirilmesi, ancak öğretmenlerin her öğrenciyi yakından tanınması ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri konusunda bilgi sahibi olmaları ile mümkündür (Çaylak, 2012). Kıldan (2011) yaptığı bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yetenekli çocuklar hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca üstün yetenekli çocukların akranlarından farklı olarak çeşitli eğitim süreçlerinden geçmeleri gerektiğini belirtmiş; okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki bilgi seviyelerinin daha üst düzeyde olması gerektiği ve bu konuda çeşitli hizmet içi eğitim seminerlerine gereksinim duyulduğunu vurgulamıştır. Akar ve Şengil Akar (2012)'nin yaptığı çalışmada ise ilköğretim öğretmenlerinin üstün yetenek kavramı ve üstün yetenekli öğrenciler hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları bulunmuştur. Bu durum üstün yetenekli öğrencileri fark etme ve onları ilgili programlara aday gösterebilmek konularında da yeterli olamayacaklarının bir göstergesi olarak ifade edilmiştir. Yine benzer bir araştırma üstün yetenekli çocukları olan veliler ve sınıf öğretmenleri ile yapılmış ve bu çocukların tanılama-teşhisleri, özellikleri ve eğitimleri konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları, çocukların eğitimi ile ilgili hiçbir eğitim almadıkları, bu nedenle onlara özgü özel okullarda eğitim almalarını istedikleri saptanmıştır (Şentürk, Bayat & Kılıçarslan, 2012). Clinkenbeard ve Kollhoff (2001), Sak (2011) ve Tomlinson (1996) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli çocuklara verilen eğitim ve bu eğitimin onların akademik ve sosyal, duygusal gereksinimlerini karşılamaya yönelik etkileri hakkında öğretmenlerin bilgi eksikliğinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların potansiyellerine uygun eğitim ortamı oluşturmalarında üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumları, onların etkin ve verimli bir eğitim hayatı içerisinde beceri ve yeteneklerini geliştirmeleri açısından önem taşıdığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumları üstün yetenekli çocuklarla sınıf içerisindeki etkileşimlerine (Albion & Ertmer, 2002), çocukların performanslarını geliştirmek için kullandıkları öğretim yöntemlerine, seçtikleri etkinlikleri, kullandıkları araç gereçleri etkilediği görülmektedir (Curtis, 2005). Ayrıca öğretmenlerin tutumları üstün yetenekli çocukların

gösterdikleri performanslarında etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gerow, Bordens & Blanche-Payne, 2007; Godwin, 2002; Megay-Nespoli, 2001; Neumeister, Adams, Pierce & Cassidy, 2007; Rao & Lim, 1999).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumlarının incelendiği araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına üstün yetenekli çocukların eğitimleri konusunda farkındalık kazandırmak, tutumlarının ne düzeyde olduğunu öğrenmek ve üstün yetenekli çocukların mevcut potansiyellerini koruyarak geliştirebilecek öğretmenlerin meslek yaşamına başlamadan önce bu çocuklara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri açısından önem taşımaktadır.

Bu kapsamda araştırmanın genel amacı, üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesidir. Alt problemleri ise şu şekildedir;

- Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin tutumları, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin tutumları, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin tutumları, kaynaştırma dersi alıp almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Katılımcılar, 2014 – 2015 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 490 öğrenciden (öğretmen adayından) oluşmaktadır. Bu öğretmen adaylarının hepsi zorunlu ders kapsamında "Özel Eğitim" isimli dersi almıştır. Katılımcıların 107'si erkek (%21.8), 383'ü kadındır (%78.2). Öğretmen adaylarının 144'ü (%29.4) Okul Öncesi Eğitimi, 59'u (%12.0) Türkçe Eğitimi, 128'i (%26.1) Sınıf Eğitimi, 91'i (%18.6) Sosyal Bilgiler Eğitimi, 68'i (%13.9) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programlarında öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu ve araştırmanın probleminin çözümü için gerekli bilgileri toplamada Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördükleri program, daha önce kaynaştırma dersi alıp almama durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

Üstün yeteneklilik ve üstün yetenekli eğitime ilişkin tutum ölçeği (ÜYETÖ). Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği, ilk defa Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilmiştir (Opinions About the Gifted and Their Education) ve ölçeğin orijinali 34 maddedir. ÜYETÖ, Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu, Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma, Üstün Yeteneklilerin Toplumsal Değeri, Üstün Yeteneklilerin Dışlanması ve İzolasyon, Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma, Sınıf Atlama olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. ÜYETÖ, bazı araştırmacılar tarafından (Chipego, 2004; Siegle & McCoach, 2004) yeniden revize edilmiştir. Donerlson (2008) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ÜYETÖ, 27 madde halinde, 5 li likert tipte kullanılmıştır ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 bulunmuştur. Bu ölçeğin Türkçe versiyonuna adaptasyonu Tortop (2012) tarafından yapılmıştır ve aynı araştırmacı (Tortop, 2014b) ölçeği revize ederek kısaltmıştır. Böylelikle ölçeğin üç faktörden oluşan yapısı ve 14 maddelik kısa formu oluşturulmuştur. Ölçeğin tümünün Cronbach α katsayısı 0.801 olurken, “Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu” 0.734, “Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma Boyutu” 0.614, “Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutu” 0.749 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin, alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ve maddelerin madde toplam korelasyonları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1

ÜYETÖ'nin Alt Boyutlarının Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach α Katsayıları

<i>ÜYETÖ</i>	<i>Madde No</i>	<i>Madde-Toplam Korelasyonu</i>	<i>Alfa Katsayısı</i>
	m5	0.544	
	m6	0.480	
	m7	0.453	
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	m8	0.480	0.734
	m9	0.391	
	m13	0.387	
	m14	0.401	
		m2	0.469
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	m3	0.506	0.614
	m12	0.366	
		m1	0.376
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	m4	0.400	0.749
	m10	0.414	
	m11	0.390	

Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik göstermektedir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenilirliğin ve maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçekteki her bir madde tamamen katılıyorum (5), kesinlikle katılmıyorum (1) puan olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçek puanlarını elde etmek için, her bir maddeye ilişkin puanlar toplanmış ve toplam puan madde sayısına bölünerek tutum puanları 1-5 arasında değişkenlik gösterecek şekilde değerlendirilmiştir. Ölçekten elde edilen tutum puanlarının 4.00 üzerinde olması çok olumlu tutuma, 2.00 altında olması ise çok olumsuz tutuma işaret etmektedir Tutum puanları 2.75 ile 3.25 arasında olması ise kararsızlık durumunu göstermektedir (Gagné, 1991).

Verilerin Analizi

Uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri frekans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini öğrenmek amacıyla Kolmogorow Smirnow testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda anlamlılık düzeyi 0,05'den büyük çıktığı için ölçekten alınan puanların normal dağıldığı belirlenmiştir. Normallik testi sonrasında denek sayısı da dikkate alınarak istatistiksel

testlerin seçimi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni için İlişkisiz Örneklem t Testi (Independent Samples t Test) yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler ile ilgili grup değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (one way ANOVA) çözümlenmesi yapılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiş olup anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Post Hoc testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın temel problemi olan “Öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitime yönelik tutumları nedir?” sorusuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeğin geneline ve Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu, Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma, Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma boyutlarına ilişkin tutumlarının ortalama istatistikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ortalamaları

<i>ÜYETÖ</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>Düzye</i>
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	3.74	0.66	Olumlu
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	3.63	0.85	Olumlu
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	3.09	0.81	Kararsız
Toplam	3.53	0.56	Olumlu

Öğretmen adaylarının ölçeğin geneline ilişkin ölçek puanlarının ortalaması (\bar{X} =3.53) ve Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutuna ilişkin ölçek puanlarının ortalaması (\bar{X} =3.74); Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutuna ilişkin ölçek puanlarının ortalaması (\bar{X} =3.63); Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma boyutuna ilişkin ölçek puanlarının ortalaması (\bar{X} =3.09) olup, genel tutumları olumlu veya kararsızlık durumu olarak yorumlanabilir.

Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik tutumlarının “çok olumlu” anlamı taşıyacak şekilde 4.00’ün üzerinde olmaması dikkat çekmektedir. Günümüzde öğretmen adayları üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgiyi “Özel Eğitim” dersi içinde yüzeysel olarak öğrenmektedir. Ancak uygulanacak eğitim programlarında branşlarına göre bu çocukların nasıl yönlendirebileceklerine ilişkin özgün bir ders almamaktadırlar. Bu nedenle öğretmen adaylarının tutumlarının çok olumlu düzeyde olmadığı düşünülmektedir. İncelenen araştırma ve kaynaklarda öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda eksiklikleri olduğu bildirilmektedir (Gagné, 1991; Hansen & Feldhusen, 1994; Levent, 2014; Tortop, 2014a). Öğretmen adaylarına eğitimleri esnasında konuyla ilgili bilgi verilmesi ve sahada çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ile tutumlarda artış

gösterebileceği bazı çalışmalarda belirtilmiştir (Gross, 1994; Lassig, 2003 aktaran Tortop, 2014b). Bu durumda eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarına üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitim gereksinimleri hakkında bir bilgilendirmenin yapılması ve genel olarak tutumlarının olumlu düzeyde iyileştirilmesi için öğretmenlik eğitim programlarına zorunlu ders kapsamında eklemelerin yapılması gerekmektedir. Tortop (2014a) da yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencileri fark etmesi, potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilmesi ve olumlu tutum geliştirebilmeleri için bu konuda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Levent, 2014). Winebrenner (2001), üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili eğitim alan ve üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki doyularının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Mesleki doyumu yüksek olan bir öğretmen olumlu tutumlar geliştireceği için öğretmen adaylarının eğitimleri esnasında üstün yetenekli çocuklarla ilgili ders almaları gerektiği önemle vurgulanmalıdır.

Hansen ve Feldhusen (1994) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik eğitim almış ve almamış öğretmenler karşılaştırılmış, araştırmanın sonucunda eğitim almış öğretmenlerin daha olumlu sınıf ortamı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Allodi ve Rydelius (2008) yaptıkları çalışmada özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Lassig (2003), öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar ile ilgili eğitim almalarının üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bilgi eksikliğinden dolayı olumlu tutumlar geliştiremediklerini gösteren bir çalışma da Bianco (2005) tarafından yapılmıştır ve bu çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları önerirken sahip oldukları tutumlar incelenmiştir. Yakmacı Güzel (2009) de öğretmenlerle yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların toplum için önemli olduğu, bu çocukların bazı haklara sahip olduğu ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması gerektiğine kuvvetle katıldıkları bildirilmiştir. Eraslan Çapan (2010) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitime ilişkin kendi sorumluluklarını kabul ederek, üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik olumlu tutum gösterdiklerini belirtmiştir. Troxclair'in (2013) öğretmen adayları ve McCoach ve Siegle (2007)'nin öğretmenler ile yapmış olduğu çalışmada, bu çalışmada kullanılan ölçeğin altı boyutlu formunu kullanmış ve sonuçta, bu çalışmanın sonuçlarını destekler şekilde, belirtilen boyutlara ait öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Rash ve Miller (2000)'in yaptığı çalışmada, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumlarını ve olumlu sınıf ortamı oluşturmaları üstün yetenekli çocuklarla çalışma saatleri arttıkça arttığı belirtilmektedir.

Araştırmada “Öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitime ilişkin tutumları okudukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine İlişkin Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Programlara Göre ANOVA Sonuçları

ÜYETÖ		n	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	Okul Öncesi Eğitimi	144	3.66	0.64	3.717	0.005*	*Okul Öncesi Eğitimi – Sınıf Eğitimi *Türkçe Eğitimi – Sınıf Eğitimi *Türkçe Eğitimi – Sosyal Bilgiler Eğitimi
	Türkçe Eğitimi	59	3.54	0.69			
	Sınıf Eğitimi	128	3.88	0.62			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	91	3.81	0.69			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	68	3.73	0.63			
	Toplam	490	3.74	0.66			
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Okul Öncesi Eğitimi	144	3.70	0.82	2.590	0.036*	*Sosyal Bilgiler Eğitimi – Okul Öncesi Eğitimi *Sosyal Bilgiler Eğitimi – Sınıf Eğitimi
	Türkçe Eğitimi	59	3.57	0.84			
	Sınıf Eğitimi	128	3.76	0.79			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	91	3.41	0.95			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	68	3.64	0.84			
	Toplam	490	3.63	0.85			
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	Okul Öncesi Eğitimi	144	3.04	0.75	0.950	0.435	Yok
	Türkçe Eğitimi	59	3.04	0.91			
	Sınıf Eğitimi	128	3.14	0.82			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	91	3.01	0.93			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	68	3.22	0.68			
	Toplam	490	3.08	0.81			

*p<0.05

Sınıf Eğitimi Programı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları (\bar{X} =3.88) ve Destek ve Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma (\bar{X} =3.76) boyutlarına ilişkin tutumları; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Programı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının ise Özel Yetenek Sınıfları

Oluşturma ($\bar{X}=3.22$) alt boyutuna ilişkin tutumları yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri, çocukların 7 yaşından 11 yaşına kadar eğitimlerinden sorumlu olan ve onların ebeveynleri haricinde gün içinde en çok vakit geçirdikleri yetişkinlerden biridir. Çocukları bu kadar iyi tanıyan sınıf öğretmenlerinin onların bireysel farklılıklarına göre tutumlarında farklılık göstermesi ve onları desteklemesi gerekmektedir. Bu çalışmada da belirtilen sebeplerden dolayı sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstün yetenekliliğe ilişkin tutumlarının yüksek çıktığı, düşünülebilir. Lassig (2009) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve üstün yetenekli çocuklarla çalışma sıklıkları arttıkça tutumlarının olumlu yönde arttığını belirtmiştir. Chiwego (2004) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin olumlu tutumlarının olduğuna ve olumlu tutumların sınıf içerisindeki sosyal kabülü olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alfahaid (2002) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin yaptığı çalışmada, çalışma grubundaki genç öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmektedir. Megay – Nespoli (1998) ve Morrissey (2006) üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik eğitim alan öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olduğunu belirtmektedir. Gökdere ve Ayvacı (2004) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada bu bulguyu destekler sonuca ulaşmışlardır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı üstün yetenekli çocuklar için özel eğitimin gerekli olduğu ve hangi şartlarda olursa olsun bu çocukların kendilerini gösterecekleri ve geliştirebilecekleri fırsatlar sağlayan bir eğitim ortamı hazırlanması gerektiği görüşünü benimsemektedirler. İstatistiksel olarak da öğretmen adaylarının bölümlerine göre Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek ve Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği arasında; okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine; Türkçe ve Sınıf öğretmenliği arasında Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine ve Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği arasında Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu alt boyuttaki tutum ölçeğinden alınan ortalama puanlar 3.54 - 3.88 arasında değiştiği için öğretmen adaylarının Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek alt boyutuna ilişkin tutumlarının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimi programı, çocuk merkezli, çocukların mevcut potansiyellerini maksimum düzeye çıkarmayı amaçlayan, bireysel farklılıkları ön plana alan ve bireysel farklılığı olan çocuklar için uyarlama etkinliklerine yer veren bir programdır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programında yüksek potansiyele sahip üstün yetenekli çocuklar için her etkinlik içinde uyarlama etkinlikleri hazırlanarak, diğer çocukların yaptıkları etkinlikten kopmadan bir üst beceri düzeyinde desteklenmesi sağlanır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının eğitim sürecinde üstün yetenekli çocukların gereksinimlerinin nasıl destekleneceğine ilişkin bilgiyi öğrendikleri ve bunu öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uyguladıkları için tutumlarının olumlu düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler incelendiğinde bunların bazılarının öğrenciyi destekleme, öğrenciyle iş birliği içinde olma, öğrencinin tüm yönlerini tanıma, esnek bir eğitime sahip olma olduğu görülmektedir (Demirel, 2007). Diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sahip olması gereken bu nitelikler doğrultusunda, üstün yetenekli çocukların okul ortamında gereksinimlerinin karşılanması ve desteklenmesi gerektiğini düşündükleri için olumlu tutuma sahip olabilecekleri varsayılmaktadır.

Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği arasında sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu alt boyutta öğretmen adaylarının bölümlerine göre tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar 3.41 – 3.76 arasında değiştiği için öğretmen adaylarının Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma alt boyutuna ilişkin tutumlarının olumlu düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının bu alt boyuta yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olması, üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri itibariyle farklı gereksinimlere sahip olduklarını bildikleri ve her bir çocuğun eğitimde eşitlik ilkesi kapsamında desteklenmesi gerektiğini düşündüklerinin göstergesi olabilir. Gökdere ve Ayvacı (2004) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bir kısmının Bilim Sanat Merkezlerinin varlığından haberdar olmadığını bu nedenle üstün yetenekli çocuklara özel eğitim hizmeti verilmesine yönelik bilgilerinin olmadığını saptanmıştır. Şenol (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara özel bir hizmet sağlayan Bilim Sanat Merkezlerindeki eğitim programlarına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ekinci (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, ilköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitiminde, çocuklara yönelik özel hizmetler sağlama yönünden desteklemediğini; bu çocuklar için özel okulların olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak Laschober (2012) öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik tutumlarını ölçtüğü çalışmada, öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitiminde özel hizmetleri desteklediği sonuca ulaşmıştır.

Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen'un (2009) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarını ve verdikleri ödevlerin normal çocuklarla aynı olduğu sonucuna ulaşarak; uygulanan eğitim programının üstün yetenekli çocuklara göre farklılaşması gerektiği vurgulanmıştır.

Ancak, öğretmen adaylarının bölümlerine göre Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma alt boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Tortop (2014a) da yaptığı çalışmada bu alt boyuta yönelik anlamlı farklılık bulamadığını belirtmiştir. Bu alt boyutta öğretmen adaylarının bölümlerine göre tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar 3.04 – 3.22 arasında değiştiği için öğretmen adaylarının Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma alt boyutuna ilişkin tutumlarının kararsızlık düzeyinde olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adayları “özel eğitim” dersi kapsamında özel gereksinimli bireylerin sınıf içinde kaynaştırılması, akranları ile aynı eğitim programını fakat çocukların özelliklerine göre farklılaştırılmış eğitim programının beraber işlenmesi

gerektiğini öğrenmektedirler. Kısaca öğretmen adayları üstün yetenekli çocuklar için özel sınıflar oluşturulabileceği konusunda bilgi sahibi değildirler. Bu nedenle aynı okul içinde üstün yetenekli çocuklar için yetenek sınıfları oluşturulmasına yönelik kararsız tutum sergiledikleri söylenebilir. Güney Kore, İsrail gibi bazı ülkelerde başarı ile uygulanan özel yetenek sınıfları, çocukların normal akranları ile kaynaştırılmasını sağlamadığı için öğretmenler tarafından tercih edilmeyebilir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2012). Ancak Ekinci (2002)'nin çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğu ilköğretim okullarında özel sınıflar olması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

McCoach ve Siegle (2007) farklı branşlardaki öğretmenlerle yaptıkları çalışmada tüm branşlardaki öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, üstün yetenekli çocuklarla ilgili eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının almayanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “Öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitimine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin alt boyutlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine İlişkin Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

ÜYETÖ	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	t	p
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	Erkek	107	3.67	0.76	-1.295	0.196
	Kadın	383	3.76	0.62		
	Toplam	490	3.74	0.66		
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Erkek	107	3.43	0.98	-2.795	0.005*
	Kadın	383	3.69	0.80		
	Toplam	490	3.63	0.85		
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	Erkek	107	3.17	0.95	1.245	0.214
	Kadın	383	3.06	0.77		
	Toplam	490	3.08	0.81		

*p<0.05

Kadın öğretmen adaylarının Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek ($\bar{X}=3.76$) ve Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma ($\bar{X}=3.69$) boyutlarına ilişkin tutumları; erkek öğretmen adaylarının ise Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma ($\bar{X}=3.17$) alt boyutuna ilişkin tutumları yüksek bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek boyutu ile Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutlarında tutum ölçeğinden aldıkları puanlar 3.43 – 3.76 arasında değişmekte olup bu alt boyutlara yönelik olumlu tutuma sahip oldukları

görülmektedir. Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma alt boyutuna ilişkin aldıkları puanlar 3.06 – 3.17 arasında değişmekte olup tutum puanları açısından kararsızlık durumuna sahip oldukları görülmektedir.

İstatistiksel olarak da öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutuna ilişkin tutumları arasında, kadınların lehine anlamlı bir fark bulunurken ($p < 0.05$); Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek ve Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma alt boyutlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ekinci (2002), Lassig (2009), Tortop (2014a), Tortop ve Kunt (2013) ve Troxclair (2013) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitime yönelik cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık çıkmadığını belirtmişlerdir. Al Garni (2012), Begin ve Gagné (1994), Chipecto (2004), Curtis (2005), McCoach ve Siegle (2007) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik tutumları üzerinde cinsiyetin etkili olmadığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda bu çalışmada da öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarında sadece Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutuna ilişkin kadın cinsiyetinin anlamlı bir fark oluşturduğu, dolayısıyla kadınların erkeklere göre bu konuda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “Öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitime ilişkin tutumları kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin alt boyutlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitime İlişkin Tutumlarının Kaynaştırma Dersi Alıp Almama Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

ÜYETÖ	Kaynaştırma					
	Dersi	n	Ortalama	ss	t	p
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek	Alan	144	3.6637	.642	-1.696	.840
	Almayan	346	3.7737	.659		
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma	Alan	144	3.6968	.824	1.043	.862
	Almayan	346	3.6089	.860		
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma	Alan	144	3.0434	.749	-.750	.035*
	Almayan	346	3.1040	.840		

* $p < 0.05$

Öğretmen adaylarının kaynaştırma dersi alıp almama durumlarına göre üstün yetenekli çocukların eğitime ilişkin tutumları incelendiğinde, kaynaştırma dersi alan ve almayan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak “Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu” ve “Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ve ölçekten aldıkları puanlar olumlu

düzeyde olup ders alanlarla almayanların ortalama puanları arasında çok büyük bir farklılık bulunmamaktadır.

Ancak istatistiksel olarak “Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma” alt boyutuna ilişkin kaynaştırma dersi alan ve almayan öğretmen adayları arasında, ders almayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan daha yüksek ($\bar{X}=3,104$) çıkmış olup, ders alan ve almayan öğretmen adaylarının tutumları kararsızlık düzeyinde çıkmıştır. Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon (2005) kaynaştırma eğitimi alan öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmanın sonucunda kaynaştırma eğitimi alan öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların kaynaştırılmasına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Al Garni'nin (2012) özel eğitim öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada kullanılan yöntem ve tekniklerde üstün yetenekli çocuklara uygun uyarlamalar yapılırsa kaynaştırma uygulamasına dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tortop'a (2014b) göre, kaynaştırma uygulaması, bilimsel ve akademik çalışmalarla katkısı ortaya konulan bir uygulama iken kaynaştırmadaki yanlış uygulamalar nedeniyle özel gereksinimi olan bireylere eğitimsel açıdan yeterli bir uygulama yapılamadığında, kaynaştırmaya ilişkin tutum olumsuz ya da yansız/kararsız olabilmektedir. Bu durum teorik ve idealde olanın uygulamada karşılığının olmaması ya da yetersiz olması nedeniyle tutumlardaki karışıklığın ifadesidir. Cross, Cross ve Frazier'in (2013) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli çocukların kaynaştırma sınıfında ve özel yetenek sınıfında bir süre eğitim aldıktan sonraki akademik başarıları, sosyal becerileri ve öğretmen tutumları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda özel yetenek sınıfında eğitim alan çocukların akademik başarılarının, kaynaştırma sınıflarında eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin gelişmiş olduğu ve her iki sınıftaki öğretmen tutumunun olumlu belirtilmiştir.

Toplumun genel yargısına paralellik gösterecek şekilde kaynaştırma dersini almayan öğrenciler, ayrıştırılmış ya da izole edilmiş sınıflara özel gereksinimli çocukların yerleştirilmesinin daha faydalı olacağını düşünmüş olabilecekleri akla gelmektedir. Çünkü özel gereksinimli diğer çocuklar gibi üstün yetenekli çocuklar da öğretmenlerin “ne yapacaklarını bilmedikleri” için normal sınıflarda karşılaşılmak istenmeyen bir gruptur. Bu çocukların normal gelişenlerle nasıl bir araya gelebileceklerine ilişkin bilgisi olmayan öğretmen adaylarının kaynaştırmadan ziyade özel yetenek sınıflarında eğitilmeleri yönünde bir fikir geliştirdikleri düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma dersi kapsamında kaynaştırmanın öneminin anlatılması, tüm özel gereksinimli çocukların normal akranlarıyla birlikte olma ve eğitime katılma haklarının hatırlatılması nedeniyle çalışmada, bu dersi alan öğretmen adaylarında (okul öncesi öğretmenleri), üstün yetenekli çocuklara özel yetenek sınıfları oluşturma boyutunda daha düşük bir ortalama elde edilmiş olabilir. Ataman'a (2005) göre, araştırmalar, özel sınıf uygulamasının ilköğretimden ziyade orta öğretimde özellikle çok üstün ve yaratıcı çocuklar için uygulanabilir olduğunu ifade etmektedir. Yararları ve sakıncaları dikkate alınarak öğrenci sayısı fazla olan okullarda ve bir veya birden fazla zekâ alanlarında

üstün yetenekli olan çocuklar, kredili sistem uygulanması koşulu ile bu uygulamadan faydalanabilirler.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara yönelik tutumlarının ölçüldüğü bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının ölçeğin geneline ilişkin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.53$) ve Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutuna ilişkin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.74$); Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutuna ilişkin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.63$); Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma boyutuna ilişkin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3.09$) olup tutumları olumlu veya kararsızlık düzeyindedir.
- Öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitime ilişkin tutumları öğrenim gördükleri bölüme göre incelendiğinde; Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek ve Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunurken; Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma alt boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutuna ilişkin tutumları arasında, kadınların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Ancak, Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek ve Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma alt boyutlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitime ilişkin tutumları kaynaştırma dersi alıp almama durumlarına göre incelendiğinde; Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek ve Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır; Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma alt boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının kararsızlık düzeyinde olan tutumlarının yükseltilmesi için destekleyici eğitim programları oluşturulabilir.

Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde özel eğitim dersi gibi kaynaştırma dersi de zorunlu hale getirilebilir ve derslerin içeriği öğretmen adaylarının olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenebilir. Ayrıca bazı bölümlerdeki öğretmenlik eğitimi programında bulunan Kaynaştırma dersi kapsamında özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitiminden yararlanabilecekleri, bunun yanı sıra, özellikle üstün yetenekli çocukların normal akranlarından farklı olan ilgi ve gereksinimlerine yönelik oluşturulmuş özel yetenek sınıflarının kendi gibi akranlarıyla bilgi alışverişi, deneyimlerin paylaşılması ve yaratıcılıklarının gelişmesi için gerekli olduğu bilgisi verilebilir.

Bunun yanı sıra öğretmenlik eğitimlerinin son sınıfında veya mezun olduktan sonra katılabilecekleri üstün yeteneklilerin eğitime yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sertifika programları açılabilir. Belirtilen sertifika programının öğretmenlere ve üstün yetenekli çocuklara yüksek düzeyde katkısının olacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik sertifika programlarının dünyada birçok örneği bulunmakta olup üstün yetenekli çocukların eğitimlerinin daha profesyonelce yürütüldüğü görülmektedir (Mönks & Pflüger, 2005). Diğer ülkelerdeki iyi uygulama örnekleri göz önünde bulundurularak ve ülkemiz gerçekleri ve gereksinimleri temel alınarak yeni modeller ya da sertifika programları oluşturulabilir. Oluşturulan programları, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik bilgi düzeylerini ve tutumlarını olumlu yönde etkileyecek şekilde tasarlanabilir.

Kaynakça

- Akar, İ. & Akar, Ş.Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Al Garni, A.A. (2012). *Attitudes of future special education teachers toward gifted students and their education* (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Albion, P.R. & Entmer, P.A. (2002). Beyond the foundation. The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology. *TechTrends*, 46(5), 34-38.
- Alfahaid, S.S. (2002). *A study of gifted education in Saudi Arabia: Teachers' and administrators' attitudes and the impact of the gifted identification training program* (Doctoral Dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania, United States.
- Allodi, M.W. & Rydelius, P. (2008, September). *Gifted children their school environments, mental health and specific needs: A study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. Paper presented at the European Council for High Ability Conference, Prague, Czech Republic.
- Ataman, A. (2005). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.) içinde, *Özel Gereksinimli çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (283 – 306). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Begin, J. & Gagné, F. (1994). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 74-86.
- Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28(4), 285-29.
- Çapan, B.E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Çaylak, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrenciler ve eğitimleri hakkındaki görüşleri*. 3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. 68-75, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Kültür ve Kongre Merkezi.
- Chipecto, A. (2004). *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education* (Unpublished doctoral dissertation). Widener University, Chester.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school* (5th ed.). NJ: Merrill, Upper Saddle River.
- Cline, S. & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children*. Upper saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Clinkenbeard, P.R. & Kollhoff, P.B. (2001). Ten suggestions for including gifted education in preservice teacher education. *The Teacher Educator*, 36(3), 214-216.

- Cross, J.R., Cross, T. & Frazier, A.D. (2013). Student and teacher attitudes toward giftedness in a two laboratory school environment: A case for conducting a needs assessment. *NALS Journal*, 5(1), 1–21.
- Curtis, J. (2005). *Preservice teacher' attitudes toward gifted students and gifted education* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, USA.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (11. Baskı). İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Donerlson, E.R. (2008). *Elementary school teachers' attitudes and beliefs toward teaching gifted students in heterogeneous classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Washington.
- Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: school climate and its effects on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28(3), 365-377.
- Gagne, F. & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes toward giftedness. In A. H. Roldan (Eds), *Gifted and talented children, youth and adults: Their social perspective and culture* (pp. 148-170). NY: Trillium Press.
- Gagné, F. (1991). *Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale: Opinions about the gifted and their education*. Montreal: University of Québec.
- Gerow, J., Bordens, K. & Blanche-Payne, E. (2007). *General psychology with spotlights on diversity*. NV: Bent Tree Press.
- Goodwin, A.L. (2002). The case of one child: making the shift from personal knowledge to professionally informed practice. *Teaching Education*, 13(2), 137-154.
- Gökdere, M. & Ayvaci, H.S. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17–26.
- Yakmacı Güzel, B. (2009). *Türk öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimi konusundaki görüşleri*. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi. 80-81, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Kongre Merkezi.
- Hansen, J.B. & Feldhusen, J.F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, N.G. & Ataman, A. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin yeri ve önemi*. 3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. 17-23, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Kültür ve Kongre Merkezi.
- Kıldan, A.O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.

- Kurnaz, A., Tüybek, C. & Taşkesen, Ü.S. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları*. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi. 81-82, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Kongre Merkezi.
- Laschober, Z. (2012). *Perceptions of preservice teacher candidates towards gifted education training and obtaining the gifted education endorsement certificate in Florida* (Unpublished master thesis). University of Central Florida, Orland.
- Lassig, C.J. (2003). *Teachers' attitudes towards intellectually gifted children and their education* (Unpublished master thesis). Griffith University, Queensland, Australia.
- Lassig, C.J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Maker, J.N. & Nelson, A.B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies gifted students* (2nd ed.). Austin, Texas: Pro-Ed.
- McCoach, B. & Seigle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246-255.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Megay-Nespoli, K.P. (1998). *Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University Teachers College, New York, United States.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23, 178-182.
- Morris, S.K. (1987). Student teachers' attitudes toward gifted students. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 12(2), 112-114.
- Morrissey, M.L. (2006). *Intervention training with a focus on differentiated curriculum and teachers' attitudes toward the gifted in regular elementary school classrooms*. (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University Teachers College, New York, United States.
- Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: inventory and perspective*. Radboud University Nijmegen, Netherlands.
- Neumeister, K.L.S., Adams, C.M., Pierce, R.L., & Cassidy, J.C. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499.
- Rao, S. & Lim, L. (1999, May). *Beliefs and attitudes of pre-service teachers towards teaching children with disabilities*. The 123rd Annual Conference of the American Association on Mental Retardation, New Orleans, LA .
- Rash, P.K. & April D.M. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 22(3), 192-194

- Robinson, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekalılar eğitiminde en iyi uygulamalar* (Ü. Ogurlu & F. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-229.
- Shippen, M., Crites, S., Houchins, D., Ramsey, M. & Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), 92-99.
- Siegle, D. & McCoach, B. (2004, April). *Opinions about the gifted and their education*. Paper presented at the American Education Research Association Annual Meeting, Montreal, Canada.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şentürk, Ş., Bayat, S., & Kılıçarslan, H. (2012). Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar. 3. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Mevcut Durum, Gereksinimler ve Geleceğe Bakış Bildiriler Kitabı* (ss. 9-16). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu. 24. Dönem, 3. Yasama Yılı, <http://oyemer.uskudar.edu.tr/uploads/file/yonerge.pdf> sitesinden 29.07.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Tomlinson, C. (1996). Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity? *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 155-174.
- Tortop, H.S. (2012). Öğretmenler için üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ölçeği adaptasyon çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 89-106.
- Tortop, H.S. & Kunt, K. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 441-451.
- Tortop, H.S. (2014a). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Tortop, H.S. (2014b). Öğretmenler için üstün yetenekli eğitime ilişkin tutum ölçeği Türkiye için uyarlama çalışmasının yeniden gözden geçirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 63-71.
- Troxclair, D.A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.



The Lifelong Learning Competencies of Trainers Who Work for Public Education Centres: Case of Mersin

Ufuk Cem KOMŞU*

Received: 02 August 2015

Accepted: 11 December 2015

ABSTRACT: From the point of lifelong learning concept, gaining the required information and skills is crucial for trainers who work in public education centres. Determining the perception of lifelong learning competency of trainers in public education centres and how they differ on some demographical variables is the main purpose of this study. The Scale of Lifelong Learning Competencies was used for this descriptive study. To analyze the data, SPSS 22.0 was used to employ descriptive statistics such as frequencies, means and standard deviations and perform Mann-Whitney-U and Kruskal Wallis tests. The sample of survey consisted of 121 trainers of public education centres in Erdemli and Mezitli of Mersin. According to the main findings, the general lifelong learning competencies of the trainers were found to be at a high level. Additionally, participants' level of education and the perception of general lifelong learning competencies, competencies of learning to learn, acquiring information, digital and decision-making significantly differed on participants' level of education and ages.

Keywords: public education centre, lifelong learning, training of trainers, competencies of lifelong learning.

Extended Abstract

Purpose and Significance: As mentioned commonly, globalisation and its consequences lead the societies to individual and non-formal learning and education concepts. In the circumstances of such era, individuals need a wide range of competencies for overcoming the challenges of contemporary world (Budak, 2009). Thus, increasing need for up-to-date information about professional and individual development emphasises the new requirements for professionals. Particularly, the professionals such as teachers, academics, instructors, trainers and all other learning and teaching based working professionals might be easily able to perceive their own inadequacies and competencies.

Lifelong learning approach has a potential of social cohesion through its basic facts. Focusing on the learning demands of individuals, assisting the personal development and increasing the social welfare by supporting development of learning skills are the typical objectives of lifelong learning policies (Uzunboylu & Hürsen, 2011). In these contexts, some international organizations such as OECD and EU defined basic competencies which are expected to be functional and essential in lifelong activities as a basis of lifelong learning. In Turkey, as an element of non-formal learning and education, the public education centres play critical roles in both personal and social

* Corresponding Author: Dr., Mersin University, Mersin, Turkey, ucemkomsu@mersin.edu.tr

Citation Information

Komşu, U. C. (2017). Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri: Mersin örneği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(1), 117-145.

development processes. In order to support their essential contribution to educational system and lifelong learning, the teaching staff (mainly qualified instructors) must be promoted through leading them to participate lifelong learning activities and updating professional skills. Within this study, describing the lifelong learning competencies of qualified instructors who work for public education centres was determined. The main objectives of this research are determining the level of perception of lifelong learning competencies and its variations regarding age, education level, professional experience and seminar experience of the trainers in Erdemli and Mezitli public education centres.

Methods: In that descriptive research, the scale of Lifelong Learning Competencies was applied to 121 trainers of both the directorates of public education of Erdemli and Mezitli in April and May of 2015. The research population of the study is the trainers of public education centres in Mersin. The trainers in Erdemli and Mezitli public education centres are the sample of the research and 121 trainers were selected through the random sampling. The scale of Lifelong Learning Competencies which was developed by Uzunboylu and Hürsen (2011) was used for data collection. The scale is composed of 6 sub-dimensions and 51 items and its total value of coefficient of reliability of the cronbach alpha is 0,95. The obtained data was analyzed through SPSS 22.0 for Windows. In analyzing process, the tests of Mann-Whitney and Kruskal Whallis were applied for comparison and evaluation of relations between variables.

Results: The research findings show that the perceptions of general lifelong learning competencies of the trainers have been determined as high degrees including most of sub-dimensions except digital competencies. Second, statistically significant difference was detected between participants' age and competencies on acquiring information, digital competencies, competencies of decision making and general lifelong learning competencies. Thirdly, there is not statistically significant difference between their period of professional experience and the competencies of general lifelong learning, self-management, learning to learn, initiative-entrepreneurship and decision making. Besides, statistically significant difference was detected between participants' education level and the competencies of general lifelong learning, learning to learn, acquiring information, digital and decision making. Finally, statistically significant difference was found between the experience of participation in seminar previously and only the competencies of self-management.

Discussion and Conclusions: As a consequence of findings, it might be discussed that, in spite of low level of education and insufficient professional experience, the trainers' perception of lifelong learning competencies was detected as very high. The reason for this might be their self-confidence perception. However, the participants' mean of digital competencies is the lowest of sub-dimensions. Therefore, it indicates that the trainers lack of digital skills and require computer and web-based training.

The variable of age and the period of professional experience which is associated with the age, exhibited the most remarkable facts of the study. The participants' whose age are 35 and below have the highest scores of means of digital, decision making and acquiring information competencies. It is estimated that the younger participants' skills of computer, communication and web using may prompt such results. Concordantly, it was found that the length of period of professional experience has no statistically significant difference between the lifelong learning competencies. It was expected that the participants with longer experience period would have the highest competency degrees. Furthermore, the results show that the trainers who have less experience may perceive themselves as more competent in digital and acquiring information than the others. Considering these results, there is a need for new investigations of relational aspects of competencies and demographical parameters. Particularly, the demographical and educational profiles of the trainers in public education centres require to be monitored and evaluated periodically. In spite of the results of that study indicate hopeful levels of lifelong learning competencies, it is critical to demonstrate and develop the learning tools of such staff in order to make them more competent in the world and deal with transformations.

Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Eğitimcilerin Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri: Mersin Örneği

Ufuk Cem KOMŞU*

Makale Gönderme Tarihi: 02 Ağustos 2015

Makale Kabul Tarihi: 11 Aralık 2015

ÖZ: Yaşamboyu öğrenme anlayışı çerçevesinde, bireylerin ihtiyaç duyduğu güncel bilgilerin ve becerilerin kazanılması, özellikle halk eğitimi merkezlerindeki eğitim personeli için kritik önem taşır. Bu çalışmada, halk eğitimi merkezlerindeki eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlik algısının ve bazı demografik değişkenlere göre bu algının değişiminin belirlenmesi hedeflenmiştir. Betimsel bir araştırma niteliğindeki bu çalışmada, Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. Bulguların analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmış olup, verilerin değerlendirilmesinde sıklık, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmış ve Mann-Whitney-U ile Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Mersin'in Erdemli ve Mezitli Halk Eğitimi Merkezlerindeki 121 eğitim personelinden oluşmaktadır. Bulgulara göre, eğitimcilerin genel yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısı yüksek çıkmıştır. Katılımcıların eğitim düzeyi ile genel yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısı, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital ve karar verebilme yeterlikleri arasında ve katılımcıların yaşı ile bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler, karar verebilme ve genel yeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: halk eğitimi merkezi, yaşamboyu öğrenme, eğitimcilerin eğitimi, yaşamboyu öğrenme yeterlikleri.

Giriş

Yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi olguları, eğitim alanyazınında ve uluslararası düzlemdeki tüm toplumsal gelişim çalışmalarında 1970'lerden itibaren ciddi düzeyde yoğunluk kazanmış durumdadır. Bunun nedenleri arasında örgün eğitim sistemlerinin yetersizlikleri, küreselleşme sürecinin sosyal devlet anlayışında yol açtığı değişim ve teknolojideki ilerlemeler gösterilebilmektedir (Budak, 2009). Günümüzün sosyo-ekonomik ve teknolojik koşullarında, toplumlardaki tüm kesimlerin öğrenme ve bilgi gereksiniminin artması kaçınılmazdır. Güncellenmiş bilgi açığı ve sürekli öğrenme ihtiyacı, öğretmenler ve akademisyenler gibi öğretme ve eğiticilik hizmetleriyle bağlantılı tüm meslek sahiplerini de kapsayan bir olgu haline dönüşmüştür.

Bu konudaki en kapsamlı metinlerden biri olan, Avrupa Komisyonu'nun 2002 yılında tanımlamış olduğu yaşamboyu öğrenme becerileri, yaşamboyu öğrenme ve yaşamboyu eğitim süreçlerinin temel işlevlerine ve kazanımlarına vurgu yapar. Bu beceriler, ana dilin kullanımından tüm iletişim becerilerine uzanan ve günümüz toplumsal yaşamına ilişkin birçok gereksinimin karşılanmasında kilit rol oynayan etkinlikleri kapsamakta (Uzunboylu & Hürsen, 2011) ve içerdikleri yeterlik algısıyla, günümüz yaşamboyu öğrenme etkinliklerinin omurgasını tanımlamaktadır. Türkiye'de de, cumhuriyet döneminden itibaren toplumsal değişimin ve kalkınmanın bir aracı olarak işlevselleştirilen halk eğitimi hizmetleri, yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Bu kurumlarda görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterliği algısı, Türkiye'nin yaşamboyu öğrenme politikalarının belirlenmesinde göz önüne alınması gereken etkenlerden sayılabilir. Nitekim, günümüz

* Sorumlu Yazar: Dr., Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye, ucemkomsu@mersin.edu.tr

Türkiye'sinin örgün ve yaygın eğitim koşullarında, halk eğitim merkezlerinin yürütmekte olduğu hizmetlerin kapsamı ve işlevi, mesleki eğitim ve kişisel gelişim alanlarında yüklenmiş oldukları büyük sorumluluğu yansıtmaktadır. Bu çalışmada, halk eğitim merkezleri müdürlüklerinde kadrolu veya kadrosuz olarak görevlendirilen eğitim personelinin yaşamboyu öğrenme yeterlik algısının betimlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın araştırma amaçlarını ifade eden sorular şunlardır:

Araştırma sorusu-1: Halk eğitim merkezinde görev yapan eğitimcilerin, yaşamboyu öğrenme yeterlik düzeyi algısı ne düzeydedir?

Araştırma sorusu-2: Halk eğitim merkezinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısı, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusu-3: Halk eğitim merkezinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısı, mesleklerindeki deneyim süresine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusu-4: Halk eğitim merkezinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısı, eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusu-5: Halk eğitim merkezinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısı, bir eğitim seminerine katılmış olma deneyimine göre farklılık göstermekte midir?

Halk Eğitimi Merkezleri ve Eğitimcilerin Eğitimi

Yaşamboyu öğrenmenin ve yetişkin eğitiminin kaçınılmaz ihtiyaçlar haline geldiği günümüzde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet vermekte halk eğitim merkezlerinin konumunun ve işlevlerinin önemi artmaktadır. "Yaygın eğitim", "halk eğitimi" ve "non-formal eğitim" terimleriyle de anılmakta olan yetişkin eğitimi etkinlikleri, hem Avrupa Birliği ülkelerinde hem de Türkiye'de farklı kurumlar tarafından yürütülmekteyse de, birbirine paralel işlevleri taşımaktadır.

Yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramları, ülkelere göre değişen farklı tanımları ve uygulamaları içerir. Türkiye'deki eğitim sisteminin resmi ve idari yapılanması açısından, yetişkin eğitimi kapsamındaki yaygın eğitim çalışmaları temel eğitimi, meslek ve beceri kazandırmayı ve kişisel gelişimi sağlamayı kapsamaktadır (Sabancı & Rodoplu, 2013). Dolayısıyla, halk eğitimi merkezlerinin, yaşamboyu öğrenme felsefesinin yaygın eğitim uygulamalarının odağında yer aldığı söylenebilir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2010 yılı verilerine göre, Türkiye'de açılmış olan yaygın eğitim kurslarında halk eğitim merkezleri en büyük paya sahiptir. 1999-2010 döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı halk eğitim merkezlerinin sayısı % 6 düzeyinde bir artış göstermiştir (Sabancı & Rodoplu, 2013). 2013 yılında, Türkiye çapında düzenlenen tüm kursların % 65'i, kapsamında halk eğitim merkezlerinin de bulunduğu kamu kurum ve kuruluşları tarafından düzenlenmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2013). Belediyeler, sivil toplum örgütleri ve özel eğitim kurumlarının da rol

aldığı yetişkin eğitimi niteliğindeki eğitim etkinliklerinde, halk eğitimi merkezlerinin ve kamusal birimlerin ağırlığı söz konusudur.

Türkiye'de, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği çerçevesinde yürütülen yaygın eğitim hizmetleri, genel ve mesleki-teknik olmak üzere iki ayrı alanda gerçekleştirilmekte olup, bu hizmetlerden sorumlu olan halk eğitim merkezleri son düzenlemeyle Yaşamboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır (Sabancı & Rodoplu, 2013). Yaygın eğitim hizmetlerine ilişkin 21.05.2010 tarihli yönetmelikte, oldukça geniş bir kapsamı olan amaçlar tanımlanmıştır. Bu amaçlara bakıldığında, yaşamboyu öğrenme ve yaşamboyu eğitim olgularına yüklenmiş olan işlevler ve bunların başarılabilmesine dönük personel ve donanım altyapısının nitelikleri belirginleşmektedir. Yönetmelikte tanımlanmış olan yaygın eğitim amaçları, halk eğitim merkezlerinin görevleri olarak tanımlanmış faaliyetlere paralel bir yapıdadır. Bu görevlerin kapsadığı alanlar ve etkinlikler arasında yurttaşlık, aile, güzel sanatlar, spor, okuma-yazma, meslek öncesi eğitim, meslek edindirme eğitimi, işbaşında eğitim, engelli bireyler için eğitim, madde bağımlıları ile tutuklu ve hükümlüler için eğitim, çocuk psikolojisi ve bakımı, ergenlik ve gençlik psikolojisi ve ev yönetimi alanlarında eğitimler düzenlemek ve uzaktan eğitimle ilgili gelişmeleri izlemek yer almaktadır. Bunlara ek olarak, temel amaçlara uygun gezi, sempozyum, seminer, konferans, yarışma, sergi, panel ve benzeri etkinlikleri gerçekleştirmek, kitaplıklar kurmak, periyodik yayın yapmak, hayatboyu öğrenmeyi destekleyen ulusal ve uluslararası bilgi ağları oluşturmak ve yerel çevreye ait tarihi ve kültürel değerlerin tanıtılması için çalışmalar yapmak da görev ve sorumluluklar kapsamındadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; Türkoğlu & Uça, 2011).

Görüldüğü üzere, toplumsal yaşamın neredeyse her alanına ilişkin eğitim süreçleriyle görevlendirilmiş olan halk eğitim merkezlerinin, bu kadar geniş bir görev alanına, sorumluluk yüküyle uyumlu personele ve donanım gücüne de sahip olması beklenir. Ancak, bu konuda yapılmış araştırmalar ve resmi raporlar, bu kurumların ciddi düzeyde yetersizliklerle karşı karşıya olduklarını göstermiştir.

Bu kapsamda belirtilebilecek temel sorunlar arasında bütçe yetersizliği, fiziksel koşulların yetersizliği, örgün ve yaygın eğitim bağlantılarının yetersizliği, personel yetersizliği ve program içeriklerinin yetersizliği sayılabilir. Özellikle personel yetersizliği konusu, birçok çalışmada ve raporda dile getirilmiş olup, hem yetişkin eğitimi alanında uzman olmayan bir öğretici kadrosuna hem de bu kadroların mesleki bilgilerinin yetersizliğine dikkat çekilmiştir (Türkoğlu & Uça, 2011; Yayla, 2009). Yayla'nın (2009), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı halk eğitim merkezlerinde görev yapan personeli kapsayan raporundaki sorunların ve ihtiyaçların eğitim personeliyle ilgili boyutu, yaşamboyu öğrenme ve eğitimin kamusal profili açısından dikkat çekicidir. Bu rapora göre, halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler, diğer ülkelerin yetişkin eğitimi sistemleri hakkında bilgi sahibi olma, yabancı dil öğrenme, Avrupa Birliği ve Türkiye'deki yetişkin eğitimi çalışmaları hakkında bilgi alma, yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri ve toplum kalkınması ile yetişkin eğitiminin ilişkisi konularında hizmetiçi eğitime katılma gereksinimi duyduklarını belirtmiştir.

Dolayısıyla, yaygın eğitimin kamu boyutundaki aktörler olan halk eğitim merkezlerinin personel ögesine ilişkin yetersizliklerin, yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi yeterlikleri ve uygulamalarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiği açıktır. Nitekim, raporda dile getirilmiş olan öğrenme gereksinimleri de buna işaret etmektedir.

Halk eğitim merkezlerinin personel profilindeki eğitici kadrosu rehber öğretmen, kadrolu öğretmen, başka okullarda çalışan öğretmenler, kadrolu ve sözleşmeli usta öğreticiler, uzmanlar ile gönüllü öğreticilerden oluşmaktadır (Ural & Akbaş, 2009). Bu düzeyde geniş bir dağılım sergileyen eğitici personelin öğrenme ihtiyaçlarını gözardı etmemek, kritik bir öneme sahiptir.

Sabancı ve Rodoplu (2013)'nin Antalya halk eğitim merkezleri araştırmasında, halk eğitim merkezlerinin denetlenmesiyle ilgili sorunlar incelenmiş, fiziksel şartlardan personel niteliklerine kadar değişen sorunların mekansal, donanımsal ve personel boyutlarıyla saptaması yapılmıştır. Araştırmamızın kapsamı açısından önem taşıyan bireyin denetimiyle ilgili sorunlara bakıldığında, eğitimcilerin denetiminin yetersiz olduğu ve usta eğitimcilere kişisel ve mesleki gelişim gibi konularda yeterli rehberlik ve destek hizmetlerinin verilmediği görülmüştür. Ural ve Akbaş'ın İstanbul'daki halk eğitim merkezlerinin yöneticilerini ve usta eğitici adaylarını kapsayan araştırma bulgularına göre, halk eğitim merkezlerindeki eğitici personelin seçim süreci etkin değildir. Nitelikli bir seçme-değerlendirme işleminin maliyet-fayda analizleri yapılmadan tecrübe ve sağduyuya dayalı olarak gerçekleştirilen görevlendirmeler, yeterliklerden uzak bir eğitici kadrosunun oluşumuna yol açmaktadır. Bu durum, çok farklı yaş gruplarından, mesleklerden, gelir ve eğitim düzeylerinden yetişkinlere hitap etmesi gereken eğitimcilerin, yetişkin eğitimi etkinliklerini olumsuz etkilemesine neden olabilmektedir (Ural & Akbaş, 2009).

Eğiticilerin eğitimi olgusu ise, eğitim alanyazınında ve araştırmalarında, eğitim süreçlerinin ayrılmaz parçası konumundadır. Hem mesleki eğitim hem de kişisel gelişim boyutlarıyla yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi uygulamaları, mesleği gereği sürekli öğrenmek ve öğretmek durumunda olan bireylerin yaşamının doğal bir parçası olmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin, akademisyenlerin ve halk eğitimi merkezi eğitimcilerinin bireysel ve mesleki gelişimini kapsar. Öğrenme ve eğitim etkinliklerinin en sistemli ve programlı biçimde yürütüldüğü kurumlar olarak okullar, üniversiteler ve halk eğitim merkezleri, toplumdaki bireylerin yaşamboyu öğrenme becerilerinin bir bilimsel disiplin çerçevesinde aktarılabilmesi için ortamlar konumundadır. Bu ortamlardaki çalışmaların verimliliğinin, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyiyle bağlantılı olduğunu ileri sürmek yanlış olmayacaktır.

Örgün ve yaygın eğitim sistemindeki öğretmenler olarak, hem okullardaki hem de halk eğitimi merkezlerindeki eğitim personelinin yaşamboyu öğrenme sürecindeki temel sorumluluğu, öğrenenlerin yaşamboyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu sorumluluğun başarılabilmesi için, öncelikle öğretmenlerin kendi yeterliklerini geliştirmesi kaçınılmazdır (Selvi, 2011). Başka bir deyişle, iyi bir eğitim sistemi ve başarılı öğrenciler için, öğretmen yetiştiren sistemlerin ve kurumların yeterliliği ve başarısı önemlidir. Böyle bir başarı, öğretmen yeterliklerini artıran ve öğretmenlerin

kişisel ve mesleki gelişimini sürekli biçimde sağlayabilen (hizmetiçi eğitim gibi) mesleki eğitim programlarıyla sağlanabilir (Seferoğlu, 2004). Hizmetiçi eğitim anlayışı çerçevesinde uygulanan her türlü eğitim uygulaması öğretmenlerin, akademisyenlerin ve usta öğreticilerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı yapabilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaz dönemlerinde düzenlediği hizmetiçi eğitim kursları, bu konuyla ilgili klasik bir örnektir.

Akademik personelin eğitimine yönelik eğitimcilerin eğitimi programlarına örneklerden biri, Hacettepe Üniversitesi örneğidir. 2006 yılında gerçekleştirilmiş olan bu uygulamada, tüm öğretim üyelerinin eğitimcilik yeterliklerinin geliştirilmesi ve yaşamboyu öğrenme becerilerinin kazandırılması yoluyla öğrencilerin de bu becerilere yönlendirilmesi hedeflenmiştir (Soran, Akkoyunlu & Kavak, 2006). 2000'li yıllarda, bazı önde gelen tıp fakültelerinde, öğretim üyelerinin eğitimine yönelik seminer çalışmaları da yaygınlaşmış; ders programlarının ve yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarından oldukça olumlu sonuçlar alındığı görülmüştür (Geyik, Kara, Uzunlar, Baltacı, Gönen, ve diğerleri, 2013).

Eğitici eğitiminin temelinde ve yaşamboyu öğrenme felsefesinin özünde, aile eğitimi modelleri de bulunmaktadır. Buna paralel olarak, halk eğitim merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin analık-babalık rolleri konusundaki yeterliliğinin, mesleki başarılarına da yansması olanaklıdır. Nitekim, günümüz sosyo-ekonomik koşullarında, hem maddi sorunlar hem de aile yapısındaki değişimler nedeniyle, anne ve babaların oynamaları gereken roller konusunda eğitim alma gereksinimi de artmıştır. Bu kapsamda, Türkiye'de, kamu kurumlarının aile eğitimi projeleri de yaygınlık kazanmıştır (Kılıç, 2010). Anne ve babaların eğitiminde geliştirilen aileden aileye eğitim modeli de, eğitici annelerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Türkiye'de çok yeni bir yöntem olan aileden aileye eğitim uygulaması, yetişkin eğitimcilerinin yetiştirilmesinde, öğrenme baskısının azaltılması yoluyla daha rahat bir öğrenme ortamının oluşturulmasını kolaylaştırabilmektedir (Demircioğlu & Ömeroğlu, 2014). Kısacası, yaygın eğitim yönetmeliğinde tanımlanmış olan amaçlar ile halk eğitimi merkezleri için belirlenmiş olan görev alanının birbirini tamamlayacak biçimde çakışması, bu birimlerde görev yapan eğitim personelinin mesleki ve kişisel gelişim boyutlarının unutulmaması gerektiğinin bir göstergesidir. Eğitimcilerin eğitimi ve hizmetiçi eğitim kavramları, yaşamboyu öğrenmenin ve yetişkin eğitimi uygulamalarının doğal bir parçası olduğundan, halk eğitimi merkezlerinin eğitim personelinin de bu kapsamda değerlendirilmesi doğaldır.

Yaşamboyu Öğrenme Felsefesi ve Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri

Yaşamboyu öğrenme ve yaşamboyu eğitim kavramları hem bireysel hem de toplumsal boyutlarıyla, 1970'lerden itibaren eğitim alanyazınında ve ülkelerin eğitim politikalarında ayrılmaz bir öge konumuna yükselmiştir. Sürekli bir değişim içerisindeki günlük yaşamın gerektirdiği öğrenme konuları, yaşamboyu öğrenme felsefesinin kapsadığı bazı becerileri gerekli kılar. UNESCO ve OECD gibi toplumsal yaşamın iyileştirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin bazı misyonları temsil eden uluslararası kurum ve kuruluşlar da, yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kapsamındaki çalışmalara

önem vermektedir. Yaşamboyu eğitim, bireylerin ilgisine yönelik ve yaşamboyu öğrenme fırsatlarını sağlayabilecek bir örgütsel yapıyı ve bu hizmetlerin arzını/sunumunu anlatan bir olgudur. Yaşamboyu öğrenme ise, bu yapının bireysel düzlemine odaklanmış olup, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açılardan tüm gereksinimlerini kapsayan ve okul öncesi dönemlerden başlayıp ölümüne dek uzanan formal ve informal öğrenmelerin tümünü içerir (Budak, 2009). Sönmez, yaşamboyu öğrenme olgusunu, "bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesi", biçiminde tanımlamıştır. Candy'e göre yaşamboyu öğrenme ise, "bireylerin örgün eğitim sonrasında kendi eğitimlerine devam edebilmelerinde gerekli olan beceri ve yeterliklerle donatılmaları"nı kapsar (Akt. Konokman & Yelken, 2014, s.268). Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde yer alan hayat boyu öğrenme tanımı ise, "kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri"dir. Ayrıca, bu etkinliklerin amacının "bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine etkin bir biçimde katılımlarına imkan vermek" olduğu belirtilmiştir (Akt. Coşkun & Demirel, 2012, s.109). Bu tanımlarda karşımıza çıkan kilit kavramlar ise "beceri" ve "yeterlik" olgularıdır.

Bireysel becerileri kapsayan bir kavram olan yeterlik olgusunun temelinde, bilişsel bir düzlem bulunur. Sosyal Bilişsel Kuram düşünceler, davranışlar ve çevresel faktörler gibi bireysel faktörlerin birbirleriyle etkileşimini vurgulayarak davranışları açıklar (McCoach & Colbert, 2010). Yeterlik (efficacy) olgusu da, bu düzlemde karşımıza çıkan bir kavram olup, bir toplumsal rol için gerek duyulan bilgi, beceri ve tutumların düzeyini anlatır. Bu kavramın bireysel anlamdaki karşılığı ise özyeterliktir (Yeşilyurt, 2013). Sosyal Bilişsel Kuram'a göre bireylerin özyeterlik algıları, yaptıkları eylemlerin arkasında yatan temel güdüsel yapıdır (Kurt, 2012). Hem eğitim hem de yönetim bilimi yazınında, farklı işlevler için tanımlanmış çeşitli yeterlik ve özyeterlik türleri vardır. Bunlardan en yaygın olanlarının mesleki yeterlik, kolektif yeterlik, matematiksel özyeterlik, akademik özyeterlik ve öğretmen özyeterliği olduğu söylenebilir (Uysal, 2013). Bireylerin özyeterlik algıları, belli bir konuda hedeflenen sonuçlara ulaşılmasını sağlayacak belli davranışların gerçekleştirilebilmesine ilişkin kişisel değerlendirmeleri ifade ettiğinden (Bieschke, 2006), aslında öznel bir algıyı işaret eder. Türkiye'deki eğitim alanyazınında henüz çok yeni olan yaşamboyu öğrenme yeterliği de, özyeterlik algısına paralel beceriler ve bunlara ilişkin kişisel değerlendirmelerden oluşur.

"Yaşamboyu öğrenme becerileri" kavramı ise, bireyin yaşamı süresince, kendini geliştirmesi ve mesleğini sürdürebilmesi için gereken temel becerileri kapsamakta olup, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri ifade eder (Coşkun & Demirel, 2012; Konokman & Yelken, 2014). Bu becerilerden oluşan yeterlik profilinde, farklı yaklaşımlardan farklı öğeler olduğu söylenebilir. Örneğin, alanyazındaki temel beceriler

ve özellikler arasında sürekli biçimde öğrenme isteğine sahip olma, kendi öğrenme etkinliklerine ilişkin sorumluluğu alma, öğrenmeyi öğrenme, kavrayarak okuma, temel sözel ve sayısal beceriler, kendini geliştirme yeteneği, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olma, öz-düzenleyici öğrenme becerisi ve araştırma becerileri yer alır (Coşkun & Demirel, 2012). Avrupa Komisyonu'nun kabul ettiği beceriler olarak ana dilde ve yabancı dilde iletişim, matematiksel düşünme, bilim ve teknolojide temel beceriler, dijital araçları kullanma, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yurttaş olma bilinci ve girişimcilik ile kültürel bilinç ve ifade yeterlikleri bulunmaktadır (Konokman & Yelken, 2014; Otten & Ohana, 2009). Nitekim, Avrupa Birliği'ndeki ve dünyadaki tüm eğitim araştırmalarında temel referans haline gelen bu sekiz temel beceri, yaşamboyu öğrenme yeterliği kavramının da çekirdeğini oluşturmuştur.

Yaşamboyu öğrenme yeterliklerine ilişkin dünyadaki bazı temel araştırma ve raporlarda da, bireysel beceriler benzer sınıflandırmalarla tanımlanmıştır. Örneğin, bu çalışmalar büyük oranda etkilemiş olan OECD-PISA uygulamalarının temelinde, öğrencilerin yaşamboyu öğrenme ihtiyaçlarını algılayıp eyleme geçmesini sağlayan temel beceriler ve yeterlikler yer almaktadır. Bu yeterlikler, DeSeCo Projesi'nde (Definition and Selection of Key Competencies) tanımlanmış olup, hem başarılı bir bireysel yaşam hem de kurumları ve işlevleriyle sağlıklı işleyen bir toplum için kilit rol oynayan temel yeterlikler olarak çeşitli araçları interaktif olarak kullanabilmek (dil, semboller,...vb.), heterojen bir grup içinde karşılıklı iletişim kurabilmek ve bağımsız olarak hareket edebilmek, tanımlanmıştır (OECD, 2005).

Birbirleriyle bağlantılı bu geniş kapsamlı yeterlik alanları, birçok araştırmanın ve yeterlikle ilgili çalışmaların temelini oluşturmuştur. Bu bağlamda, mühendislik meslek alanı için yapılmış bir çalışmada, üç temel yeterlik grubu mühendislik mesleğine uyarlanmış ve mühendislerin yaşamboyu öğrenmeye ilişkin yeterlikleri ve yaklaşımları değerlendirilmiştir. Elektrik ve makine mühendisliği öğrencilerine uygulanan kurs programı sonunda, öğrencilerin çoğunluğunun yaşamboyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek olduğu ve yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin kurs sonunda artış sergilediği gözlenmiştir (Martinez-Mediano & Lord, 2012). Kütüphane görevlilerine dönük olarak Hırvatistan'da yapılmış bir araştırmada, "konuya özgü mesleki yeterlikler" ve "genel yeterlikler" olmak üzere, iki tür yeterlik alanı tanımlanmıştır. Genel yeterliklerde yer alan beceriler, yukarıda belirtilen üç ana yeterlik alanına paralel becerileri içermekte olup, bu beceriler, katılımcıların en yüksek değerleri sergilediği alan olmuştur (Machala & Horvat, 2010).

Türkiye'deki yaşamboyu öğrenme ve ilgili yeterliklere ilişkin araştırmalara bakıldığında öğretmenler, akademisyenler ve öğrenciler üzerine yapılmış çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu alandaki son çalışmalardan biri, Konokman ve Yelken (2014)'in çalışmasıdır. Türkiye'deki 8 üniversiteden eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarına uygulanmış olan bu çalışmada, hem yaşamboyu öğrenme yeterlik ölçeği geliştirilmiş hem de eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yüksek düzeyde bir yaşamboyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu profile göre

cinsiyet, yabancı dil seviyesi ve teknoloji kullanma becerisi bu algıda etkili olup, kadın öğretim elemanları ile yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyi yüksek olanlar, diğerlerine göre daha yüksek bir yaşamboyu öğrenme yeterlik algısı taşımaktadır (Konokman & Yelken, 2014). Bu çalışmada kullanılmış olan ölçeğin geliştirildiği araştırma ise, Uzunboylu ve Hürsen'in (2011) çalışmasıdır. Tesadüfi olarak seçilmiş okullarda görev yapan 300 öğretmene uygulanan çalışmada, 6 alt boyuttan ve 51 maddeden oluşan bir yaşamboyu öğrenme yeterlik ölçeği geliştirilmiştir (Uzunboylu & Hürsen, 2011). Coşkun ve Demirel (2012)'in üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerine ilişkin araştırmasında, öğrencilerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin üniversitelere, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleri düşük çıkmış; bu eğilimin örgün eğitimdeki sınıf düzeyine göre pek fazla değişmediği ve kız öğrencilerin yaşamboyu öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Coşkun & Demirel, 2012).

Karakuş (2013)'un meslek yüksekokulu öğrencilerini kapsayan çalışmasında, öğrencilerin yaşamboyu öğrenme yeterlik puanları iyi düzeyde çıkmıştır. Alt boyutlarda anadilde iletişim ile sosyal-vatandaşlık yeterlikleri düzeyleri oldukça iyi düzeyde olup, öğrencilerin bölümleri ile yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Karakuş, 2013). Şahin ve Arcagök (2014)'ün ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere dönük araştırmasında, öğretmenlerin genel özyeterlik düzeyi yüksek, fakat, karar verebilmeye ilişkin alt boyut yeterlik düzeyleri diğer yeterliklerine kıyasla daha düşük bulunmuştur. Buna ek olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin yeterliklerinin birbirine çok yakın olduğu ve bilgiyi elde etme ile dijital yeterlik boyutlarındaki yeterliklerin, öğretmenlerin öğrenim durumu ve mesleki kıdem düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır (Şahin & Arcagök, 2014). Selvi'nin 2007 yılındaki araştırmasında, İngilizce öğretmenlerinin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri değerlendirilmiştir. Bu çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin, kendileriyle ve öğrencilerin yaşamboyu öğrenme becerileriyle ilgili olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu ve yaşamboyu öğrenme becerileri yeterli olmayan öğretmenlerin öğrencilerinin de uygun düzeyde yaşamboyu öğrenme becerilerine sahip olmayabileceği öngörülmüştür (Selvi, 2011). Çelikkaleli (2011)'nin Mersin Halk Eğitimi Merkezi'nde ders veren öğretmenlere yönelik çalışması ise, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mesleki yetkinlik algısını ele almıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin yetkinlik inançları ile cinsiyetleri, öğrenci sayıları ve yüksek eğitimlerinin türü (lisans veya ön-lisans) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu nedenle, yetkinlik algısının belirleyen başka etkenlerin söz konusu olduğu söylenebilir (Çelikkaleli, 2011). Sonuç olarak, günümüz küresel rekabet dünyasında, yaşamboyu öğrenme olgusuyla birlikte, kişisel becerilerin sürekli olarak geliştirilmesi ve bireysel yeterliklerin artırılması gerekliliği önem kazanmıştır. Yaşamboyu öğrenme yeterlikleri, bu düzlemdeki ölçme araçlarından biri olarak değerlendirilmeli ve hangi etkenlerle biçimlendikleri izlenmelidir.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında, 2015 yılı bahar döneminde, Mersin'in Erdemli ve Mezitli ilçelerindeki halk eğitimi merkezlerinde görev yapan öğretmenlere ve usta öğreticilere Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği uygulanmıştır. Fakat, çalışma, bir ölçeğin anket formu olarak uygulanmasından ibaret değildir. Erdemli HEM'de eğitici olarak görev yapanlara dönük yirmi saatten oluşan seminer programı kapsamında uygulanmıştır. Bu programda, seminerlere başlamadan önce Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği uygulanmıştır. Mezitli HEM'de görev yapanlara ise, ölçek uygulamasını takiben, "Halk Eğitiminde Yetişkin Eğitimi İlkelerinin Uygulanması" konulu 2 saatlik bir seminer uygulaması yapılmıştır. Ölçek anketi uygulaması, halk eğitimi merkezleri müdürlüklerinin çağrısına uyarak seminere katılmak üzere gelmiş olan eğiticiler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bayanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla, çalışmanın bulguları, Mart-Nisan 2015 döneminde, Mersin ilindeki Erdemli ve Mezitli halk eğitimi merkezlerinde erişilebilen eğitim personeliyle sınırlıdır.

Bu çalışma, betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın odağındaki veya hedefindeki bir olguyu veya nesneyi inceleyerek mevcut durumunun ortaya konulmasını ifade eden betimsel araştırma (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010) modeli, eğitim araştırmalarında da yaygın biçimde tercih edilmektedir. Araştırmada, halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğiticilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısının bazı bireysel değişkenlere göre değişiminin betimlenmesi hedeflenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın araştırma evreni, Mersin ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren halk eğitimi merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenler ile kadrolu ve sözleşmeli usta öğreticilerdir. Mersin'in Erdemli ve Mezitli ilçelerindeki Halk Eğitimi Merkezi müdürlüklerinde görev yapan eğitim personelinden, tesadüfi örneklem yoluyla ulaşılabilmüş olan 121 kadrolu ve kadrosuz usta öğretici ve öğretmen, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Uzunboylu ve Hürsen'(2011)'in, AB'nin işaret ettiği 8 temel yeterlik çerçevesinde geliştirmiş olduğu Yaşamboyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği ve demografik profil soru dizisi birlikte kullanılmıştır. Demografik profil kısmında 6 soru yer almakta; yeterlikler ölçeği ise 6 alt boyut ve 51 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, Likert tipi derecelendirme yapılmış olup Hiç-1, Az-2, Orta-3, Çok-4 ve Tam-5 olarak düzenlenmiştir. Uzunboylu ve Hürsen, ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısını 0.95 olarak, alt boyutlarının güvenilirlik değerlerini (cronbach alfa katsayısı) ise sırasıyla özyönetim yeterlikleri 0.93; öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri 0.91; inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri 0.89; bilgili elde etme yeterliği 0.83; dijital yeterlikler 0.85 ve karar verebilme yeterlikleri için 0.75 olarak belirtmiştir (Uzunboylu & Hürsen, 2011). Ölçek alt boyutlarının madde sayıları ise şöyledir: Özyönetim yeterlikleri 13 madde; öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri 12 madde; inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri 10

madde; bilgiyi elde etme yeterliği 6 madde; dijital yeterlikler 6 madde ve karar verebilme yeterliği 4 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulanması, her iki kurumdaki seminer uygulamalarından önce toplu olarak yapılmıştır. Böylece, hem genel açıklamaların yapılması hem de katılımcıların anket formuyla ilgili yönelttiği soruların yanıtlanması mümkün olmuştur.

Veri Analizi

Araştırma bulgularının analizinde, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel/tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sıklık, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Man Whitney-U Testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonrasında, farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı olarak, Man Whitney-U Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında ve %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda, öncelikle, katılımcılara uygulanmış olan ölçeğin genel ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik bulguları sunulmuştur. Daha sonra sırasıyla, katılımcıların demografik profili, ölçeğin alt boyutları ve araştırma amaçlarıyla ilgili bulgular aktarılmıştır.

Tablo 1

Genel Ölçek ve Alt Boyutların Güvenirlik Değerleri

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Genel	51	0.966
Özyönetim Yeterlikleri	13	0.860
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	12	0.903
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	10	0.908
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	6	0.834
Dijital Yeterlikler	6	0.945
Karar Verebilme Yeterliği	4	0.869

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ölçeğin hem genel hem de alt boyutlardaki faktörler açısından güvenilirlik değerleri yüksek bulunmuştur.

Demografik Profil, Mesleki Alan ve Seminer Deneyimi Bulguları

Bu kısımda, çalışma grubundaki eğitim personelinin demografik profili, ders verdikleri mesleki alanları ile daha önceden bir seminere katılma deneyiminin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2
Demografik Profil

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	111	91.7
	Erkek	10	8.3
	Toplam	121	100
Yaş	30 ve altı	13	10.7
	31-35	13	10.7
	36-40	23	19
	41-45	27	22.3
	46-50	30	24.8
	50 üzeri	15	12.4
	Toplam	121	100
Eğitim Durumu	Lise ve altı	71	58.7
	Ön Lisans	24	19.8
	Lisans	23	19
	Lisansüstü	3	2.5
	Toplam	121	100
Deneyim	1 yıldan az	15	12.4
	1-5 yıl	39	32.2
	6-10 yıl	30	24.8
	11-15 yıl	11	9.1
	15 yıldan fazla	26	21.5
	Toplam	121	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcıların 111'i (%91.7) kadın ve 10'u (%8.3) erkektir. Bu durum, Türkiye'deki halk eğitim merkezlerinin eğitim personelinin, ağırlıklı olarak kadın eğitimcilerden oluşmasından kaynaklanabilir. Katılımcıların yaş değişkenine göre, 13'ü (%10.7) 30 ve altı, 13'ü (%10.7) 31-35, 23'ü (%19) 36-40, 27'si (%22.3) 41-45, 30'u (%24.8) 46-50 ve 15'i (%12.4) 50 üzeri yaşadadır. Eğitim

değişkenine göre bakıldığında, katılımcıların 71'i (%58.7) lise ve altı, 24'ü (%19.8) ön lisans ve 26'sı (%21.5) lisans ve üstü düzeyde eğitime sahiptir. Bu durum, katılımcıların eğitim düzeyinin, ağırlıklı olarak lise ve altı düzeyinde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların mesleki deneyim değişkenine göre bakıldığında, 15'i (%12.4) 1 yıldan az, 39'u (%32.2) 1-5 yıl, 30'u (%24.8) 6-10 yıl, 11'i (%9.1) 11-15 yıl, 26'sı (%21.5) 15 yıldan fazla deneyimli olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, çalışma grubunun, çoğunluğu kadın olan, eğitim düzeyi düşük, az deneyimli ve orta yaşlı bir kitleden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 3

Mesleki Alanlar

	<i>f</i>	%
El sanatları	36	29.8
Dekoratif ev tekstili/mefruşat	11	9.1
Giyim-konfeksiyon teknolojileri	10	8.3
Makine nakışları	9	7.4
Resim	9	7.4
Spor *	8	6.6
Kuaförlük	7	5.8
Dikiş ve el nakışı	6	5
Ahşap süsleme	5	4.1
Hasta bakımı ve yaşlı hizmetleri	4	3.3
Bahçecilik	3	2.5
Bilgisayar	3	2.5
Çocuk gelişimi	2	1.7
Diğer **	8	6.4
Toplam	121	100

* Bu grupta tekvando, kikkoks, karate, step ve aerobik bulunmaktadır.

** Bu gruptaki ders alanları takı tasarımı, ebru-tezhip, bilgisayarlı muhasebe, yiyecek-içecek hizmetleri, arıcılık, cilt bakımı, cam-seramik ve halk oyunları olup, her birinde birer öğretici bulunmaktadır.

Tablo 3'de yer alan bulgulara göre, araştırmaya katılanların yaklaşık üçte biri, el sanatları odaklı dersler yürütmektedir. Alanların dağılımına ve içeriğine bakıldığında ise, büyük bölümünün birbirine yakın ve paralel konuları kapsadığı ve bu nedenle daha çok kadınlara yönelik el becerilerini kapsayan (dekoratif ev tekstili, giyim-konfeksiyon, makine ve el nakışı) bir profil olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bu durum, Türkiye genelindeki halk eğitimi merkezlerinin ders içeriklerinin ve öğrenci profillerinin durumunu yansıtmaktadır.

Tablo 4 ise, çalışma grubunu oluşturan eğitimcilerin, daha önce bir mesleki seminere katılım deneyimlerine ilişkin bulguları göstermektedir.

Tablo 4

Bir Seminere Katılma Deneyimi

	<i>f</i>	%
Daha önce başka bir seminere katılmış olanlar	79	65.3
Daha önce başka bir seminere katılmamış olanlar	42	34.7
Toplam	121	100

Çalışma grubundakilerin %34.7'si, görevleriyle ilgili olarak daha önce hiçbir eğitim seminerine katılmadıklarını beyan etmiştir. Tablo 4'deki bulgulara göre, katılımcıların %65.3'ü en az bir eğitim semineri deneyimi yaşamıştır.

Araştırma Amaçlarına Yönelik Bulgular

Bu kısımda, çalışma grubundaki eğitimcilerin yaşamboyu yeterlik düzeyi algıları ile yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve deneyim değişkenleri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

Halk eğitim merkezinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlik düzeyi algısı. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların yaşamboyu öğrenme yeterlik düzeyleri, hem alt boyutlarda hem de genel yeterlik düzleminde çok yüksek bulunmuştur. Bunun geçerli olmadığı tek alt boyut, "dijital yeterlikler" olmuştur. Tablo 5, katılımcıların yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin ortalama puanları ile standart sapma değerlerini göstermektedir.

Tablo 5

Yaşamboyu Öğrenme Yeterlik Düzeyleri

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss</i>
Özyönetim	121	4.238	0.520
Öğrenmeyi öğrenme	121	4.293	0.555
İnisiyatif ve girişimcilik	121	4.373	0.559
Bilgiyi elde etme	121	4.113	0.775
Dijital	121	3.880	1.080
Karar verebilme	121	4.176	0.700
Genel	121	4.219	0.543

Tablo 5'den görüldüğü üzere, katılımcıların “özyönetim yeterlikleri” düzeyi çok yüksek; “öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri” düzeyi çok yüksek; “inisiyatif ve girişimcilik

yeterlikleri” düzeyi çok yüksek; “bilgiyi elde etme yeterliği” düzeyi yüksek; “dijital yeterlikler” düzeyi yüksek; “karar verebilme yeterliği” düzeyi yüksek ve “genel yaşamboyu öğrenme yeterlikler” düzeyi de çok yüksek olarak saptanmıştır. Öğrenmeyi öğrenme ile inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, diğer yeterliklere göre daha yüksek bulunmuştur.

Halk eğitim merkezinde görev yapan eğiticilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısının, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre durumu. Araştırmaya katılan çalışanların özyönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Buna karşılık, katılımcıların yaşı ile bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği ve genel yeterlikler ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 6, anlamlı bulunan yeterliklerin yaşa göre ortalamalarını, standart sapmalarını ve test sonuçlarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğiticilerin "bilgiyi elde etme" yeterliği puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($KW=14.846$; $p=0.011<0.05$). Tablo-6'da görüldüğü gibi, yaşı 30 ve altı olanların bilgiyi elde etme yeterliği puanları, diğer grupların tümünden daha yüksek çıkmıştır. Yaşı 31-35 olanların bilgiyi elde etme yeterliği puanları, yaşı 46-50 olanların bilgiyi elde etme yeterliği puanlarından yüksek bulunmuştur. Yaşı 36-40 olanların bilgiyi elde etme yeterliği puanları ise, yaşı 46-50 olanların bilgiyi elde etme yeterliği puanlarından yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan çalışanların "dijital yeterlikler" puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=27.541$; $p=0.000<0.05$). Yaşı 30 ve altı olanların dijital yeterlikler puanları (4.577 ± 0.949), diğer tüm yaş gruplarından daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 6

Yaşamboyu Öğrenme Yeterliklerinin Yaş Değişkenine Göre Durumu

	Yaş Grup	n	Ort.	ss	KW	p
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	30 ve altı	13	4.526	0.604	14.846	0.011
	31-35	13	4.41	0.576		
	36-40	23	4.362	0.705		
	41-45	27	3.969	0.89		
	46-50	30	3.783	0.757		
	50+	15	4.033	0.699		
Dijital Yeterlikler	30 ve altı	13	4.577	0.949	27.541	0.000
	31-35	13	4.539	0.605		
	36-40	23	4.109	1.026		
	41-45	27	3.796	1.063		
	46-50	30	3.217	0.98		
	50+	15	3.833	1.13		
Karar Verebilme Yeterliği	30 ve altı	13	4.346	0.704	12.308	0.031
	31-35	13	4.577	0.426		
	36-40	23	4.239	0.596		
	41-45	27	4.204	0.757		
	46-50	30	3.833	0.794		
	50+	15	4.217	0.508		
Genel Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri	30 ve altı	13	4.389	0.559	12.547	0.028
	31-35	13	4.477	0.337		
	36-40	23	4.304	0.519		
	41-45	27	4.2	0.606		
	46-50	30	3.969	0.544		
	50+	15	4.25	0.461		

Katılımcıların "karar verebilme" yeterliği puanı ortalamalarının arasında, yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (KW=12.308; $p=0.031<0.05$). Buna göre, yaşı 30 ve altı olanların karar verebilme yeterliği puanları, yaşı 46-50 olanların karar verebilme yeterliği puanlarından, yaşı 31-35 olanların karar verebilme yeterliği puanları, yaşı 46-50 olanların karar verebilme yeterliği puanlarından daha yüksektir. Araştırmaya katılan çalışanların "genel yaşamboyu öğrenme yeterlikleri" puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre, grup ortalamaları arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur ($KW=12.547$; $p=0.028<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış olup, yaşı 30 ve altı olanların genel yaşamboyu öğrenme yeterlikler puanları, yaşı 46-50 olanların genel yaşamboyu öğrenme yeterlikler puanlarından yüksek bulunmuştur. Yaşı 31-35 olanların genel yaşamboyu öğrenme yeterlikler puanları ise, yaşı 46-50 olanların puanlarından yüksektir. Bu bulgulara dayanarak, 36 yaş altındaki eğitimcilerin bilgiyi elde etme, dijital, karar verebilme ve genel yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7, çalışma grubundaki eğitimcilerin, cinsiyetlerine göre yaşamboyu öğrenme yeterlikler düzeylerinin ortalama, standart sapma ve test değerlerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 7

Yaşamboyu Öğrenme Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Durumu

	Yaş Grup	n	Ort.	ss	MW	p
Özyönetim Yeterlikleri	Kadın	111	4.219	0.515	401	0.146
	Erkek	10	4.444	0.557		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	Kadın	111	4.279	0.55	424.5	0.218
	Erkek	10	4.45	0.615		
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	Kadın	111	4.377	0.553	542.5	0.906
	Erkek	10	4.322	0.651		
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Kadın	111	4.132	0.746	522.5	0.758
	Erkek	10	3.9	1.069		
Dijital Yeterlikler	Kadın	111	3.889	1.068	542.5	0.905
	Erkek	10	3.783	1.265		
Karar Verebilme Yeterliği	Kadın	111	4.164	0.7	470	0.417
	Erkek	10	4.3	0.725		
Genel Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri	Kadın	111	4.215	0.533	495.5	0.575
	Erkek	10	4.259	0.676		

Tablo 7'deki bulgulardan görüldüğü gibi, eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri alt boyutları ve genel yaşamboyu öğrenme yeterlikleri düzeylerinin puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmış olup, grup ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bunun, eğitimcilerin büyük bölümünün kadınlardan oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Halk eğitim merkezinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısının, mesleklerindeki deneyim süresine göre durumu.

Araştırma bulgularına göre, çalışma grubundaki eğitimcilerin genel yaşamboyu öğrenme yeterlikleri, özyönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik ile karar verebilme yeterlikleri puan ortalamaları, mesleki deneyim açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcıların "bilgiyi elde etme" ve "dijital" yeterliklerinin puan ortalamaları ise, Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık sergilemektedir. Tablo 8, bilgiyi elde etme ve dijital yeterliklerin ortalamalarını göstermektedir.

Tablo 8'deki bulgulara göre, eğitimcilerin "bilgiyi elde etme" yeterliği ve "dijital" yeterliklerinin ortalama puanları ile deneyim değişkeni arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur ($KW=9.788$; $p=0.044<0.05$). Bilgiyi elde etme yeterliğinde, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Buna göre, deneyimi 1-5 yıl olanların bilgiyi elde etme yeterliği puanları, deneyimi 15 yıldan fazla olanların bilgiyi elde etme yeterliği puanlarından yüksek çıkmıştır. Katılımcıların "dijital yeterlikler" puanları ortalamalarının deneyim değişkeni açısından grup ortalamaları arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur ($KW=11.333$; $p=0.023<0.05$). Deneyimi 1-5 yıl olanların dijital yeterlikler puanları, deneyimi 15 yıldan fazla olanların dijital yeterlikler puanlarından, deneyimi 6-10 yıl olanların dijital yeterlikler puanları ise, deneyimi 15 yıldan fazla olanların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan eğitimcilerin, her iki yeterlik alanında da diğer gruplardan daha yüksek bir yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, eğitimcilerin bilgiyi elde etme ve dijital yeterliklerinin, öğreticilik deneyiminin artışıyla birlikte artmadığı söylenebilir.

Tablo 8

Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeylerinin Mesleki Deneyime Göre Durumu

	Yaş Grup	n	Ort.	ss	KW	p
Özyönetim Yeterlikleri	1 yıldan az	15	3.978	0.615	5.389	0.250
	1-5 yıl	39	4.305	0.454		
	6-10 yıl	30	4.315	0.489		
	11-15 yıl	11	4.394	0.396		
	15 yıl+	26	4.133	0.595		

Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	1 yıldan az	15	4.211	0.660	2.281	0.684
	1-5 yıl	39	4.365	0.399		
	6-10 yıl	30	4.364	0.537		
	11-15 yıl	11	4.288	0.728		
	15 yıl+	26	4.151	0.637		
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	1 yıldan az	15	4.282	0.677	2.848	0.584
	1-5 yıl	39	4.482	0.428		
	6-10 yıl	30	4.404	0.555		
	11-15 yıl	11	4.293	0.818		
	15 yıl+	26	4.261	0.549		
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	1 yıldan az	15	3.978	0.972	9.788	0.044
	1-5 yıl	39	4.389	0.560		
	6-10 yıl	30	4.122	0.783		
	11-15 yıl	11	4.182	0.743		
	15 yıl+	26	3.737	0.817		
Dijital Yeterlikler	1 yıldan az	15	3.689	1.291	11.333	0.023
	1-5 yıl	39	4.261	0.878		
	6-10 yıl	30	3.928	1.028		
	11-15 yıl	11	3.985	0.947		
	15 yıl+	26	3.321	1.153		
Karar Verebilme Yeterliği	1 yıldan az	15	4.183	0.782	6.410	0.171
	1-5 yıl	39	4.372	0.535		
	6-10 yıl	30	4.217	0.665		
	11-15 yıl	11	3.977	0.876		
	15 yıl+	26	3.914	0.778		
Genel Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri	1 yıldan az	15	4.094	0.659	6.832	0.145
	1-5 yıl	39	4.377	0.359		
	6-10 yıl	30	4.264	0.532		
	11-15 yıl	11	4.228	0.652		
	15 yıl+	26	3.997	0.614		

Halk eğitim merkezinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısının, eğitim düzeyine göre durumu. Araştırma bulgularına göre, çalışma grubunu oluşturan eğitimcilerin eğitim düzeyleri ile genel yaşamboyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlardan öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital ve karar verebilme yeterlikleri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Tablo 9, katılımcıların yaşamboyu öğrenme yeterlik düzeylerinin eğitim durumuna göre ortalamalarını göstermektedir.

Tablo 9

Yaşamboyu Öğrenme Yeterliklerinin Eğitim Düzeyine Göre Durumu

	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	ss	KW	p
Özyönetim Yeterlikleri	Lise ve altı	71	4.177	0.550	3.761	0.153
	Ön Lisans	24	4.421	0.401		
	Lisans ve üstü	26	4.235	0.509		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	Lise ve altı	71	4.159	0.610	10.330	0.006
	Ön Lisans	24	4.587	0.283		
	Lisans ve üstü	26	4.388	0.467		
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	Lise ve altı	71	4.290	0.618	4.705	0.095
	Ön Lisans	24	4.620	0.305		
	Lisans ve üstü	26	4.372	0.515		
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği	Lise ve altı	71	3.873	0.775	22.876	0.000
	Ön Lisans	24	4.681	0.484		
	Lisans ve üstü	26	4.244	0.704		
Dijital Yeterlikler	Lise ve altı	71	3.484	1.030	36.116	0.000
	Ön Lisans	24	4.806	0.404		
	Lisans ve üstü	26	4.109	1.075		
Karar Verebilme Yeterliği	Lise ve altı	71	4.039	0.768	6.523	0.038
	Ön Lisans	24	4.469	0.468		
	Lisans ve üstü	26	4.279	0.593		
Genel Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri	Lise ve altı	71	4.067	0.574	19.019	0.000
	Ön Lisans	24	4.585	0.269		
	Lisans ve üstü	26	4.294	0.479		

Tablo 9'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan eğitimcilerin "özyönetim yeterlikleri" ile "inisiyatif ve girişimcilik" yeterlikleri puan ortalamalarının, *eğitim düzeyi* değişkeni açısından grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamış, fakat, "öğrenmeyi öğrenme" yeterlikleri ortalamalarının eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur (KW=10.330; $p=0.006<0.05$). Buna göre, eğitim durumu ön lisans olanların öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri puanları (4.587 ±

0.283), eğitim durumu lise ve altı olanlar ile lisans ve üzeri eğitim düzeyi olanların öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri puanlarından (4.159 ± 0.610) yüksek bulunmuştur. Katılımcıların "bilgiyi elde etme", "dijital" ve "karar verebilme" yeterliklerinin de eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık sergilediği görülmüştür. Bu yeterliklerde, ön lisans mezunu olan usta öğreticilerin yeterlik algısı, diğer eğitim düzeylerindekiyle kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Buna paralel olarak, lise ve altı düzeyde eğitimi olanların öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital, karar verebilme ve genel yeterliklerinin ortalamaları da daha yüksek düzeyde eğitimi olanlardan düşüktür. Bu nedenle eğitim değişkeni, diğer değişkenlere göre, yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin daha fazla alt boyutunda anlamlı farklılık sergileyen bir etken olmuştur. Sonuç olarak, eğitim durumu lise ve üzeri düzeyde olan eğiticilerin, lise ve altı düzeyde olanlardan daha fazla öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital, karar verebilme ve genel yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Fakat, bu durum, "özyönetim yeterlikleri" ile "inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri" alt boyutlarında geçerli değildir.

Halk eğitim merkezinde görev yapan eğiticilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısının, bir eğitim seminerine katılmış olma deneyimine göre durumu. Araştırma kapsamında, ilgili halk eğitimi merkezlerindeki eğiticilere dönük yetişkin eğitimi temel kuramları ve yöntemleri konulu seminer uygulaması yapılmıştır. Katılımcılar, ilk kez yetişkin eğitimi konulu bir seminere katıldığını beyan etmiştir. Bu nedenle, kişisel ve mesleki gelişime yönelik etkinliklerin ihmal edildiği düşünülen bu grubun, daha önce başka bir kişisel gelişim konulu veya mesleki seminere katılım katılmadığının belirlenmesi de önem taşımaktadır.

Katılımcıların yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin daha önceden bir seminere katılma deneyimine göre öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif ve girişimcilik, bilgiyi elde etme, dijital, karar verebilme ve genel yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bunun nedeninin, katılmış olunan seminer etkinliğinin içeriği veya katılımcılar için önemi olduğu ileri sürülebilir. Fakat, katılımcıların yalnızca "özyönetim yeterlikleri" ortalama puanlarının, seminere katılım deneyimine göre anlamlı bir farklılık sergilediği görülmüştür. Tablo 10, bu sonuçları yansıtmaktadır.

Tablo 10'daki bulgulardan görüldüğü üzere, daha önceden bir eğitim seminerine katılmış eğiticilerin özyönetim yeterlik puanları ortalaması, katılmamış olanlardan daha yüksektir (Ort.=4.329; $p<0.05$). Buna dayanarak, seminere katılmış olma etkeninin, sadece özyönetim alt boyutuyla yaşamboyu öğrenme yeterliklerine etki edebildiği ileri sürülebilir. Seminer deneyiminin, diğer yeterlik boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedenleri olarak, seminer konularının bireysel ihtiyaçlara uygun olmaması ve seminere gönülsüz katılım gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 10

Özyönetim Yeterliklerinin Seminer Deneyimine Göre Durumu

			Katılma Durumu	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss</i>	<i>MW</i>	<i>p</i>
Özyönetim Yeterlikleri			Katılmış	79	4.329	0.462	214.000	0.015
			Katılmamış	42	4.066	0.582		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri			Katılmış	79	4.340	0.561	371.500	0.117
			Katılmamış	42	4.204	0.539		
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri			Katılmış	79	4.423	0.556	371.500	0.116
			Katılmamış	42	4.278	0.559		
Bilgiyi Elde Etme Yeterliği			Katılmış	79	4.129	0.720	653.500	0.976
			Katılmamış	42	4.083	0.878		
Dijital Yeterlikler			Katılmış	79	3.878	1.000	554.500	0.566
			Katılmamış	42	3.885	1.231		
Karar Verebilme Yeterliği			Katılmış	79	4.212	0.707	499.000	0.377
			Katılmamış	42	4.107	0.690		
Genel Yaşamboyu Öğrenme Yeterlikleri			Katılmış	79	4.264	0.524	426.500	0.205
			Katılmamış	42	4.133	0.574		

Sonuç ve Tartışma

Yukarıda yer verilmiş olan bulgular, çalışma grubundaki eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterliklerine ilişkin genel bir profilin betimlenmesini sağlamıştır. Eğitimcilerin eğitimi çalışmalarının, yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin gelişmesine ve bu yeterliklere ilişkin algının artmasına katkı yapacağını varsaydığımızda, bu çalışmanın bulgularını yansıtan eğitimci grubunun, düşük eğitim düzeyine rağmen sahip olduğu beceri ve yeterliklerle dikkat çektiği söylenebilir.

Halk eğitimi merkezleri, hem eğitimcilerin eğitimi hem de yaşam boyu öğrenme yeterlikleri odağında önemli bir konuma sahiptir. Bu merkezlere dönük son yıllarda yapılmış araştırmalar personel nitelikleri, eğitim materyali ve yönetsel yapıyla bağlantılı kronikleşmiş sorunları sergilemiştir (Sabancı & Rodoplu, 2013; Ural & Akbaş, 2009; Yayla, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı'nın hayat boyu öğrenme stratejisi belgesinde yer alan bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri (Coşkun & Demirel, 2012) tanımı, bu tür etkinlikler düzenlemekle yükümlü kurumlardan biri olan bu merkezlere gösterilmesi gereken ilgiyi vurgular niteliktedir.

Araştırmada kullanılmış olan ölçek, içerik açısından hem OECD (2005)'nin hem de Avrupa Komisyonu'nun kabul ettiği temel yeterlikleri-8 temel yeterlik- (Otten & Ohana, 2009) kapsamaktadır. Fakat, bu tür algı ölçeklerinin, bireylerin öznel değerlendirmelerini yansıttığı göz önüne alınarak karar süreçlerinde kullanılması önerilir.

Çalışma grubunun demografik profiline bakıldığında, ağırlıklı olarak 31-50 yaş aralığında ve yarıdan fazlasının lise ve altı düzeyinde bir eğitim geçmişinin bulunduğu bir eğitim personeli görülmüştür. Bu personelin eğiticilik yaptığı mesleki alanların büyük bölümü, el sanatları ve el becerileri başlığı altında toplanabilecek alanlardan oluşmaktadır. Öğreticilik deneyimi açısından ise, katılımcıların yaklaşık üçte birinin 1-5 yıl arası, dörtte birinin ise 6-10 yıl arası deneyimi vardır. Yeterliklerle bir bağlantısı olabileceği tahmin edilen bir değişken olan seminere katılım deneyiminin ise, katılımcıların üçte ikisinde var olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, görece düşük eğitimli ve az deneyimli bir öğretici kitlesi söz konusudur.

Araştırma amaçlarının ilki olan, halk eğitim merkezinde görev yapan eğiticilerin yaşamboyu öğrenme yeterlik düzeyi algısı, (dijital yeterlikler hariç) hem alt boyutlar hem de genel yeterlik düzeyi açısından çok yüksek çıkmıştır. Dijital yeterliklerin yüksek bulunmasına karşın, diğerlerine göre daha düşük olmasının iletişim, bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmelere uyum sağlamanın zorluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Yetişkin eğitimi ve yaşamboyu öğrenmeyle bağlantılı bir eğitim alt yapısından uzak olan eğiticilerin, genel yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin çok yüksek bulunmasının nedenleri, yeni araştırmaların konusudur. Çünkü, böyle bir yüksek yeterlik algısı, halk eğitimi merkezlerinin sorunlarına dönük geçmiş araştırmaların bulgularıyla uyumlu değildir.

Araştırmanın ikinci amacı olan halk eğitim merkezinde görev yapan eğiticilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre durumu ise, hem alt boyutlar hem de genel yeterlik algısı açısından farklılıklar sergilemektedir. Öncelikle, katılımcıların yaşı ile bilgiyi elde etme, dijital yeterlikler, karar verebilme ve genel yeterlikler ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. 35 yaş altındaki eğiticilerin bilgiyi elde etme, karar verebilme ve dijital yeterlikleri, diğer yaş gruplarından yüksek bulunduğu için dolayı, görece günümüz teknolojilerine daha yakın olabilen genç eğiticilerin, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bilgiye daha rahat ulaşabildiği ve buna dayanarak kararlar alabilmeyi de başardığı savunulabilecektir. Bulgulara göre, cinsiyetin, yaşamboyu öğrenme yeterlikleri üzerine bir etkisi olduğu söylenememektedir. Fakat, bu durum, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlardan oluşmasından kaynaklanmıştır. Öte yandan, bu bulgu, Konokman ve Yelken (2014)'in öğretim elemanlarına dönük çalışmasındaki, kadın eğiticilerin yüksek yeterlik algısı bulgusuyla uyumludur.

Halk eğitim merkezinde görev yapan eğiticilerin mesleki deneyimine göre yaşamboyu öğrenme yeterlikleri durumuyla ilgili üçüncü amaca dönük bulgular da, bazı alt boyutlar bazında anlamlı değişimleri yansıtmıştır. Katılımcıların mesleki deneyimi ile dijital yeterlikleri ve bilgiyi elde etme yeterliği arasında anlamlı bir farklılıktan söz edilebilmekteyken, diğer yeterlikler ve genel yaşamboyu öğrenme yeterliği algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan eğiticilerin hem bilgiyi elde etme hem de dijital yeterlikler algısı diğer tüm yaş gruplarından daha yüksek; deneyimi 15 yıldan fazla olan katılımcıların bu iki alt boyuttaki yeterlik algıları ise, diğer tüm gruplardan daha düşük olmuştur. Bu durum,

bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler arasındaki yüksek pozitif yönlü bağlantıyı doğrularken, öğreticilik deneyimindeki artışın, bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler algısını yükseltmediğini göstermektedir. Böyle bir sonucun nedenleri arasında, günümüz iletişim teknolojilerini daha etkin ve kolay kullanabilme becerisinin, daha genç ve dolayısıyla daha az deneyimli bireylerde bulunması gösterilebilir.

Araştırmanın dördüncü amacına dönük bulgular çerçevesinde, eğitimcilerin eğitim düzeyinin yaşamboyu öğrenme yeterliklerine etkisi incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların eğitim düzeyinin, genel yaşamboyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital ve kara verebilme yeterliklerini etkileyebildiğini göstermiştir. Eğitim durumu lise ve üzeri düzeyde olan eğitimcilerin, lise ve altı düzeyde olanlardan daha fazla öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme, dijital, karar verebilme ve genel yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Fakat, eğitim düzeyi grupları arasında en yüksek ortalama puanı, ön lisans düzeyinde eğitimi olanlardadır. Bununla birlikte, eğitim düzeyinin, hem genel yaşamboyu öğrenme yeterliklerinde hem de alt boyutların çoğunluğunda en etkili değişken olduğu görülmüştür. Bu durumun, Şahin ve Arcagök (2014)'ün ilköğretim öğretmenlerine dönük araştırmasında, öğretmenlerin bilgiyi elde etme ve dijital yeterliklerinin, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgusuyla uyumlu olduğu söylenebilir. Öte yandan, eğitim düzeyinin, özyönetim ile inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri algısında neden etkili olamadığı da, bulguların diğer yönüne işaret etmektedir. Bu sonuç, özyönetim algısı ile bireysel inisiyatif gücünün, örgün eğitimin etki alanı dışındaki ailevi veya toplumsal etkenlerle biçimlenebildiğinin bir göstergesi sayılabilir.

Son olarak, katılımcıların seminer deneyiminin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri algısına etkisiyle ilgili bulgulara bakıldığında, katılımcıların bir eğitim seminerine katılma deneyimi ile özyönetim yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Daha önceden bir eğitim seminerine katılım deneyimi olanların özyönetim yeterlik puanları, katılmamış olanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, diğer yeterlikler açısından olmasa da, eğitim semineri etkinliğinin, bireysel özyönetim yeterliklerine etki edebildiğini göstermektedir.

Öneriler

Yukarıdaki bulgulara dayanarak, yaşamboyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algısının hangi bireysel etkenlerle birlikte değişebildiğinin ve bunun ne tür sonuçlara yol açtığı, zaman serisi analizleriyle izlenmesi gerektiği savunulabilir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi elde etme ve dijital yeterliklerle ilgili becerilerin yaşamboyu öğrenme süreçlerinde oynadığı rolün kritik olması nedeniyle, bu alandaki yeterliklerin geliştirilmesine yönelik eğitim politikalarına dikkat çekilmelidir. Bu bulgular, çok işlevli, ama dar etkili halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitim personelinin profiline, bir başka açıdan ışık tutmuştur.

Gelecekteki araştırmalarda, OECD'nin DeSeCo projesinde tanımlanmış olan üçlü yapı temelinde geliştirilmiş başka ölçüklerin de uygulanması yoluyla halk eğitim merkezlerinin eğitim personelinin tanımlanması olanaklıdır. Özellikle, AB'nin

yaşamboyu öğrenme felsefesi için önerdiği yeterliklerin hedeflediği yurttaş modeline ulaşabilmenin, o yeterliklere sahip eğiticilerin yetiştirilebilmesine bağlı olduğu açıktır.

Bu araştırmanın bulgularına dönük öneriler şöyle özetlenebilir:

- Donanım, müfredat ve sistem kaynaklı sıkıntılar yaşadığı kabul edilen halk eğitimi merkezi eğiticilerinin, hem alt boyutlar hem de genel yeterlik düzeyi açısından yüksek düzeyde yeterlik algısına neden sahip olduğunun tanımlanması gerekir. Böylece, bireysel ve mesleki sorunlar ile yaşamboyu yeterlik algısı arasındaki ilişkinin varlığına ve yönüne göre değişen stratejiler ve politikalar geliştirilebilir.

- Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğiticilerin mesleki deneyim süresinin, yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin tüm boyutlarıyla neden anlamlı bir değişim sergilemediğine yönelik yeni çalışmalar, mesleki deneyim etkeninin yaşamboyu öğrenme becerilerindeki etkisine ışık tutacaktır.

- Eğitim düzeyi ile yaşamboyu öğrenme yeterliklerine ilişkin bulgular, örgün eğitim sisteminin kazanımlarının yeniden değerlendirilmesi veya yenilenmesi gerekliliğini işaret ediyor olabilir. Bu nedenle, farklı eğitim düzeylerindeki halk eğitimi merkezi eğiticilerinin bireysel olarak izlendiği nitel araştırmalar daha işlevsel olabilecektir.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri- SPSS uygulamalı* (6. baskı). Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Bieschke, K. J. (2006). Research self-efficacy beliefs and research outcome expectations: Implications for developing scientifically minded psychologists. *Journal of Career Assessment, 14*(1), 77-91. doi: 10.1177/1069072705281366
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 693-708.
- Coşkun, D. Y. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 108-120.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(4), 38-53.
- Demircioğlu, H. & Ömeroğlu, E. (2014). Eğitici anne eğitimi ve anneden anneye eğitim yaklaşımlarının annelerin işlevleri ve çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1439-1465. doi: 10.12738/estp.2014.4.2114
- Geyik, M. F., Kara, İ. H., Uzunlar, A. K., Baltacı, D., Gönen, İ. ve diğerleri. (2013). Tıp fakültesi öğretim üyelerine uygulanan eğitimcilerin eğitimi etkinliğinin araştırılması. *Konuralp Tıp Dergisi, 5*(3), 24-28.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 26-35.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10*(1), 99-111.
- Konokman, Y. G. & Yelken Yanpar, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 267-281.
- Kurt, T. (2012). öğretmenlerin özyeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 195-227.
- Machala, D. & Horvat, A. (2010). *Competency based lifelong learning of librarians in Croatia: An integrative approach*. Paper presented at IFLA Satellite Meeting: Cooperation and Collaboration in Teaching and Research-Trends in Library and Information Studies Education, 8-9 August 2010, Boras-Sweden. Retrieved from www.eprints.rclist.org/18148/1/6-12-1-PB.pdf
- McCoach, D. B. & Colbert, R. D. (2010). Factors underlying the collective teacher efficacy scale and their mediating role in the effect of socioeconomic status on academic achievement at the school level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 43*(1), 31-47. doi: 10.1177/0748175610362368
- Martinez-Mediano, C. & Lord, S.M. (2012). Lifelong learning competencies program for engineers. *International Journal of Engineering Education, 28*(1), 130-143.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 27587. www.mevzuat.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2005). *The Definiton and Selection of Key Competencies- Executive Summary*. Retrieved from www.oecd.org/pisa/35070367.pdf adresinden alınmıştır.
- Otten, H. & Ohana Y. (2009). The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate work within which to develop the competence of trainers in the field of european youth work or just plain politics? European Commission, Salto-Youth Training and Cooperation Resource Centre and IKAB. Retrieved from www.ikab.de/reports/Otten_Ohana_8keycompetence_study_2009.pdf.
- Sabancı, A. & Rodoplu, D. E., (2013). Halk eğitim merkezlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlar. *E-international Journal of Educational Research*, 4(2), 61-77.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. & Kavak, Y. (2006). Yaşamboyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-416.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2013). *Yaygın eğitim istatistikleri 2012/2013* (Yayın No: 4354- ISSN:1300-1027). www.tuik.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Türkoğlu, A. & Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.
- Ural, U. & Akbaş, V. (2009). Halk eğitim merkezlerinde eğitici personel adaylarının seçim süreci. www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/153.pdf adresinden alınmıştır.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf adresinden alınmıştır.
- Yeşilyurt, E. (2013). Academic self-efficacy perceptions of teacher candidates. *Mevlana International Journal of Education*, 3(1), 93-103.



Investigation of the Effect of Creative Relaxation Exercises on Preschoolers' Self-concept and Motor Creativity*

Nezahat H. KARACA**

Neriman ARAL***

Received: 06 October 2015

Accepted: 09 August 2016

ABSTRACT: This research was carried out to develop creative relaxation education program appropriate for the needs and interests of children who currently attend the nursery schools and to investigate whether the creative relaxation education is effective for their self-concept and motor creativity. The research was conducted in an empirical way with a control group of pre- and post-test and retention test. Besides, "General Information Form", Perception of Child Self Concept, which was developed by Villa and Auzmendi (1992) for the children at the age of 5-6 in order to evaluate their self-concept and also Creatively Thinking Test In Action And Movement, which was developed by Torrance (1981) for children between the age of 3-8 in order to evaluate their motor creativity were used. According to the study's results, it was determined that no significant differences existed in the pre-test scores of children of experimental and control groups while there was a considerable difference in favor of the experimental group in the post-test scores of children of experimental and control groups. It was determined that the difference between post-test and retention test scores of children in experimental group is nonsignificant.

Keywords: self concept, motor creativity, relaxation, perception of child self concept, thinking creatively in action and movement test.

Extended Abstract

Purpose and Significance: This study was conducted with the aim of developing creative relaxation education program that is appropriate for the needs and interests of children who currently attend the nursery schools. The study also investigates whether the creative relaxation education is effective for their self concept and motor creativity. One of the most important criticisms is that today's education institutions leave the feelings aside during education. In fact, one of the important goals of education is to upskill the individuals with the ability to realize their own feelings and to express them clearly. When a child shows his observations and experiences through different roles, he expresses his feelings through various body movements. This gives the child the opportunity to use his body according to his aim and helps him realize the characteristics of his own body to develop his abilities. In creative relaxation education program that was created to support children's motor creativity and self concept, it is

* This study was taken from a section of first author's doctoral thesis. This paper was also presented 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, 2-5 Eylül 2015.

** Corresponding Author: Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, nhkaraca@aku.edu.tr

***Prof. Dr., Ankara University, Ankara, Turkey, aralneriman@gmail.com

Citation Information

Karaca, N. H., & Aral, N. (2017). Yaratıcı rahatlama çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(1), 146-169.

especially important that children express themselves in a different way and, accordingly, some relaxing activities were prepared.

Methods: The study's participants are children whose parents are alive and who have normal development and attending the independent nursery schools, which exist within the structure of Ministry of National Education, in 2014-2015 academic years in Afyonkarahisar. The study took place in two independent nursery schools chosen by simple random sampling method. One of the schools was determined as the experimental group, while the other is control group. The research was conducted in an empirical pattern with a control group of pre- and post-test and retention test. 24 children currently attending to nursery school were included in the experimental group; on the other hand, 22 children currently attending to nursery school were in the control group. The children in the experimental group were practiced the creative relaxation education program for ten weeks in addition to their pre-school education program. On the other hand, the children in the control group carried on with their pre-school education program only. "General Information Form", Perception of Child Self Concept which was developed by Villa and Auzmendi (1992) for the children at the age of 5-6 in order to evaluate their self concept and also Creatively Thinking Test in Action and Movement which was developed by Torrance (1981) for children between the age of 3-8 in order to evaluate their motor creativity were used in the research.

Data collection tools in the research were used after conducting a validity-reliability study for Creatively Thinking Test in Action and Movement and Perception of Child Self Concept assessment tool. A normality test was carried out in the analysis of data and according to the results of normal distribution test; Mann-Whitney U test, Wilcoxon Signed-Rank Test, Friedman Test, One-way ANOVA test, multiple comparisons tests, paired and independent samples t-tests were used.

According to the study's results, it was found out that no significant difference existed in Perception of Child Self Concept assessment tool's pretest scores of children of experimental and control group ($U=925.50$, $p>.01$), while- for the children of the experimental group- there was a considerable difference in the mean scores of pretest-posttest and retention tests ($\chi^2=16.710$, $p=.000$) of Perception of Child Self Concept assessment tool. Also, it was found out that the difference between Perception of Child Self Concept's pretest and posttest mean scores ($p<.01$) of children of experimental group is significant, the difference between the posttest and retention test is insignificant ($p>.01$), Perception of Child Self assessment tool's pretest and protest scores are not statistically different ($z=-1.12$, $p>.01$) of children of the control group.

In the results of the analysis related to the Creatively Thinking Test in Action and Movement, it was determined that the sub-dimensions of Creatively Thinking Test in Action and Movement - fluency ($U=250.5$, $p=.766$), originality ($U=271.5$, $p=.305$) and imagination dimensions ($t=-.073$, $p=.942$) of the children in both experimental and control groups have no significant difference in the pretest mean scores ($p>.01$); Creatively Thinking Test in Action and Movement - fluency ($U=67$, $p=.000$), originality

($U=77$, $p=.000$) and imagination dimensions ($t=4.597$, $p=.000$) of the children in both experimental and control groups have a significant difference in the posttest mean scores ($p<.01$); Creatively Thinking Test in Action and Movement - fluency ($F=119.747$, $p=.000$), originality ($\chi^2=43.300$, $p=.000$) and imagination dimensions ($F=122.765$, $p=.000$) of the children in the experimental group have a significant difference in the pretest, posttest and retention tests' mean scores. In order to determine between which groups is the significant difference, the data were put to multiple comparisons and Bonferroni tests. As a result of these tests, it was determined that there was a significant difference between the pretest-posttest and pretest-retention test. Creatively Thinking Test in Action and Movement - fluency ($z=-1.427$, $p=.154$), originality ($z=-1.793$, $p=.073$) and imagination dimensions ($t=-1.452$, $p=.161$) of the children in the control group have an insignificant difference in the pretest and posttest mean scores ($p>.01$).

Discussion and Conclusions: It was concluded that the change -before and during the Creative Relaxation Education Program- that was observed in the children who participated the program as the experimental group was much more significant than the one which was observed in the children of the control group, with regard to perception of child self concept and motor creativity. It was determined the positive effect of creative relaxation education program was proceeding for the development of perception of child self concept and motor creativity of the children in the experimental group. The results of the study support that the achievements of an individual during his creativity process form a basis for a positive self concept. In addition, in accordance with the results of the study, some suggestions were made to parents, teachers, and researchers.

Yaratıcı Rahatlama Çalışmalarının Anaokuluna Devam Eden Çocukların Benlik Kavramı ve Motor Yaratıcılığına Etkisinin İncelenmesi*

Nezahat H. KARACA**

Neriman ARAL***

Makale Gönderme Tarihi: 06 Ekim 2015

Makale Kabul Tarihi: 09 Ağustos 2016

ÖZ: Bu araştırma, anaokuluna devam eden çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yaratıcı rahatlama eğitim programının geliştirilmesi ve benlik kavramı ve motor yaratıcılık becerilerinde yaratıcı rahatlama eğitiminin etkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Genel Bilgi Formu”, çocukların benlik kavramlarını değerlendirmek amacıyla Villa ve Auzmendi (1992) tarafından beş-altı yaş çocukları için geliştirilmiş olan Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracı ve motor yaratıcılığının değerlendirilmesi için Torrance (1981) tarafından üç-sekiz yaş çocukları için geliştirilmiş olan Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların “Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması” ölçme aracına ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi’ne ilişkin yapılan ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, son test puanları arasında ise deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu, ayrıca deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: benlik kavramı, motor yaratıcılık, rahatlama, çocuğun benlik kavramını algılaması, eylem ve harekette yaratıcı düşünme testi.

Giriş

Bireyi diğer bireylerden ayıran ve farklı kılan kişilik, mizaç, karakter, benlik kavramı gibi birçok özelliği kapsayan geniş bir sistemdir. Kişilik, kalıtım ve çevrenin etkisi ile gelişmekte ve kendilerine özgü özellikleri ile her bireyin olaylar karşısındaki farklı tutum ve davranışlarının tümü olarak tanımlanmaktadır (Passer & Smith, 2003: 420). Kişilik gelişimi, bebeklik çağında başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Bu süreçte kişilik ve benlik arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişiliğin güçlü ve bağımsız kısmını oluşturan benliğin gelişimi, insan yaşamını önemli derecede etkilemektedir. Çünkü benliğin gelişmesinde deneyim ve yaşantılar son derece önemli olup, bu deneyim ve yaşantılar, bireylerin duygusal ve sosyal yaşamlarını derinden etkilemektedir. Birey, kendi özellikleri ile ilgili olumlu ya da olumsuz birçok bilgiyi çevresindeki insanların kendileri hakkındaki düşüncelerinden, kendilerine gösterilen davranış ve tepkilerden öğrenmektedir (Gallahue, 2003; Tortamış-Özkaya, 2013). Bee ve Boyd (2009) benliği, “bireyin kişiliğinin temelinde bulunan ve birey için çok önemli olan kendisi ile ilgili düşüncelerine, algılarına, yeteneklerine ve değer yargılarına ilişkin geliştirdiği görüşleri” olarak tanımlamaktadır.

Çocuğun benlik gelişiminde ilk sosyal ortamı olan, fiziksel ve duygusal gereksinimlerini karşılayan anne ile babadır. Anne ve babanın çocuğuna karşı tutumu, onu karşılıksız sevmesi, değer vermesi, ayrıca çocuğun bulunduğu girişimleri desteklemesi olumlu benlik kavramı gelişmesine yardımcı olacaktır (Pesu, Viljaranta, &

* Bu çalışma Nezahat Hamiden KARACA'nın doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışma 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, 2-5 Eylül 2015'te sunulmuştur.

** Sorumlu yazar: Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, nkaraca@aku.edu.tr

***Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye, aralneriman@gmail.com

Aunola, 2016). Aynı zamanda ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim durumu, anne babanın birlikte ve/veya sağ olması gibi etkenlerin benlik kavramı gelişimi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Spilt, Van, Leflot, Onghena, & Colpin, 2014). Ailenin yanı sıra, çocuğun kendine güvenmesi ve üretken olmasındaki diğer bir destek kaynağı ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çocukların sorunlarına eğilebilmesi ve destekleyici rol üstlenebilmesi çocukların benlik kavramının gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Benliğin olumlu yönde şekillenmesi çocuğun toplum içindeki uyumunu da kolaylaştırmaktadır (Berk, 2013; İnan, 2013; Köksal-Akyol & Sali, 2013). Bireyin, benlik kavramının gelişiminde anne-baba, kardeş, öğretmen gibi çevresinde bulunan kişiler tarafından olumlu yönde desteklenmesi sonucunda olumlu benlik kavramı (Köksal Akyol & Salı, 2013), aksi durumda ise olumsuz benli kavramı gelişmektedir (Demolin, 2000). Bireyde benlik kavramının olumlu ya da olumsuz gelişmesinde, çevresindeki bireyler ile olan ilişkilerinin etkili olduğunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Adana & Kutlu, 2009; Brown, Mangelsdorf, Neff, Sullivan & Frosch 2009; Can, 2015; Köksal-Akyol & Salı, 2013; Özkara, 2014; Schempp, 1981; Yıldız Çiçekler & Alakor Pirpir, 2015).

Eğitim sistemimiz sağlıklı kişilik gelişimine sahip bireyler yetiştirmenin yanında, hızla değişen ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilen, kendi özelliklerinin farkında olan yaratıcı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. (Ömeroğlu & Turla, 2001; Oakley, 2004). İnsan yaşamının her döneminde görülen yaratıcılığın, yaşam kalitesini arttırmada, bireyin yaratıcı düşünme ve sorunlara yaratıcı çözümler bulabilmede önemli görevleri vardır (Çelebi-Öncü, 2014). Günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar geniş bir yelpazeyi içine alan yaratıcılık, doğuştan gelmekte ve her bireyde bulunmasına rağmen yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık göstermektedir (Gürsoy, 2001). Aslan ve Puccio (2006) yaratıcılığı; “Yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, bireyin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenek” olarak tanımlamışlardır. Yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve geliştirebilmek için her şeyden önce bireyin kendine güven duyması, bağımsız düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği ortam ve özgürlüğe sahip olması gerekmektedir (Aral, 1999). Doğuştan gelen, ortam ve koşullara göre gelişebilen, hatta ilk yıllarda desteklenmesi gereken yaratıcılık yeteneğinin gelişiminde aile, okul, öğretmen ve çocuğun kendini demokratik bir ortamda değerli görmesinin yanında rahat ve güvende olması etkili etmenler arasındadır. Can Yaşar ve Aral (2010-2011) yaptıkları çalışmalarda, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin ortaya çıkma sürecinde okul öncesi eğitimi almalarının, sosyo-ekonomik düzeylerinin ve anne baba öğrenim durumlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Guilford (1971), benlik algısı ve yaratıcılık arasında ilişkinin varlığına dikkat çekmiş, olumlu bir benlik algısına sahip olmanın bireydeki yaratıcı potansiyelin ortaya çıkmasını desteklediğini vurgulamıştır. Bazı bilim insanları olumlu benlik kavramının yaratıcı potansiyelin ortaya çıkarmasında etkili olduğuna dikkat çekerken, bazı bilim insanları

da yaratıcı potansiyelin olumlu benlik algısına katkı sağladığına dikkat çekmişlerdir (Akt: Justo, 2008).

Yaratıcılığın bir boyutu olan motor yaratıcılık ile benlik kavramı arasında da sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Motor yaratıcılık, yeni ve taze yapıları algılama kombinasyonu olarak tanımlanmakta ve bunlar ya yapılandırılmamış bir problemin çözümü ya bir fikrin açıklanması ya da bir duygunun vücut yoluyla ifade edilmesi şeklinde belirtilmektedir (Bournelli & Mountakis, 2008). Hareket, çocukların kendileri ve çevrelerini tanıması için en temel ve vazgeçilmez gereksinimler arasında yer almaktadır. Çocuklar, aynı zamanda etraflarındaki diğer şeyleri de fark etmeye başladıkları zaman bedenlerinin varlığını keşfetmekte, bu durum çocukta hareket farkındalığına temel oluşturmakta ve motor yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlamaktadır (Wang, 2003). Yaratıcılık ve motor yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında, aynı zamanda da var olan yaratıcılığın desteklenmesinde harekete dayalı rahatlama çalışmalarının etkili olabileceği söylenebilir. Günlük yaşamda karşılaşılan pek çok problem durumunun çözümünde, gerginlik ve stresin azaltılmasında önemli bir yer tutan rahatlama çalışmaları sayesinde çocuklar çevredekilerle daha açık ve olumlu bir iletişim kurma fırsatı elde edebilmektedir. Ayrıca bu tür çalışmalar, çocukların dikkatlerini bedenlerine yoğunlaştırmalarını, bedenlerinin farkına vararak rahatlamalarını ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini olanak sağlamaktadır (Justo, 2008).

Her bireyde var olan geliştirilmeyi ve desteklenmeyi bekleyen yaratıcılık, farklı eğitim yöntemleri kullanılarak ortaya çıkarılabilir (Maker, 2012). Yapılan çalışmalarda, okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilme ve yaratıcı hareketlerini açıkça gösterebilmelerini sağlayabilmede önemli dönemler arasında yer aldığı ortaya konmuştur. Bu dönemdeki çocukların hareket etmeye karşı ilgilerinin çok olması nedeniyle hareket etkinlikleri ile çocukların deneyimleri zenginleştirildiğinde, çocuklar bedenlerini daha rahat hissedebildikleri ve hareket aracılığıyla kendilerini daha rahat ifade edebildikleri belirtilmiştir (Cheung, 2010; Erbay, 2009; Felker & Treffinger, 1971; Justo, 2008; Torrance, 1981). Bu doğrultuda hazırlanan eğitim programlarının çocukların kendine olan güvenlerini arttırmada, olumlu benlik geliştirmede etkili olabileceği, bunlarla birlikte yaratıcılığı destekleyebileceği, erken yıllarda edinilen kazanımların yaşam boyu devam edebileceği düşünülmektedir (Marx & Winne, 1975). Bu bağlamda çocukların bu gereksinimlerini karşılamaya dönük farklı rahatlama programlarına ve etkinliklere gereksinim duyulduğu söylenebilir. Türkiye alan yazınında, motor yaratıcılık ile benlik kavramını birlikte ele alan ve yaratıcı rahatlama çalışmalarının etkisini inceleyen çalışmaların olmadığı, uygulamaya dönük çalışmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, anaokuluna devam eden çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun yaratıcı rahatlama eğitim programının geliştirilmesi, benlik kavramı ve motor yaratıcılık becerilerinde yaratıcı rahatlama eğitiminin etkili olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, anaokuluna devam eden çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun yaratıcı rahatlama eğitim programının geliştirilmesi, benlik kavramı ve motor yaratıcılık becerilerinde yaratıcı rahatlama eğitiminin etkili olup olmadığını incelemek amacıyla, öntest-sontest-kalıcılık testi deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bağımlı değişken anaokulu çocuklarının “benlik kavramı ve motor yaratıcılık”, çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıkları üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise “Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı”dır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 61-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna, çalışma evreni içerisinde Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, daha önce benlik kavramı ve motor yaratıcılık destekleme programı uygulanmamış, deney (n: 24) ve kontrol (n: 22) grubu olmak üzere toplam 46 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubuna uygulanacak olan Yaratıcı Rahatlama Eğitimi Programından kontrol grubundaki çocukların dolaylı olarak etkilenebilecekleri düşünüldüğünden, deney ve kontrol grubundaki çocukların farklı okullardan olmasına karar verilmiş ve Afyonkarahisar il merkezindeki okul yöneticileri ile görüşülerek bağımsız anaokulları arasından benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip olduğu varsayılan iki okul seçilmiştir. Her okuldan sabah grubu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Deney grubundaki çocukların; %50'sinin kız, %50'sinin erkek, %50'sinin 61-66 aylar arasında, %54.2'sinin ilk çocuk, %37.5'inin bir kardeşe sahip olduğu ve %75'inin daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim almadıkları belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların annelerinin %45.8'inin, babalarının ise %62.5'inin 30-39 yaş arasında, annelerinin %54.2'sinin ilkokul mezunu, babalarının %37.5'inin lise mezunu, annelerinin %91.7'sinin ev hanımı, babalarının %41.7'sinin işçi ve serbest meslek sahibi olduğu ve ailelerin %50'sinin ekonomik gelirinin 1000 TL ve altında olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubundaki çocukların; %36.4'ünün kız %63.6'sının erkek, %72.7'sinin 61-66 aylar arasında, %40.9'unun ilk çocuk, %54.5'inin bir kardeşe sahip olduğu ve %95.5'inin daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim almadıkları belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin %54.5'inin 29 yaş ve altında, babalarının %72.7'inin 30-39 yaş arasında, annelerinin %63.6'sının ilkokul mezunu, babalarının %36.4'ünün ortaokul mezunu, annelerinin %95.5'inin ev hanımı, babalarının %59.1'inin serbest meslek sahibi olduğu ve ailelerin %52.6'sının ekonomik gelirinin 1000 TL ve altında olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuklar ve aileleri hakkındaki bazı bilgileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların benlik kavramlarını değerlendirmek amacıyla Villa ve Auzmendi (1992) tarafından beş-altı yaş çocukları için geliştirilmiş olan Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of Child Self-Concept-PCSC) Ölçme Aracı ve motor yaratıcılığının değerlendirilmesi için Torrance (1981) tarafından üç-sekiz yaş çocukları için geliştirilmiş olan Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking Creatively in Action and Movement Test- TCAM) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Çocuklar ve aileleri hakkındaki kişisel bilgileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen formda; çocuğun doğum tarihi, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne babanın yaşı, eğitim durumu, meslekleri ve ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik sorular yer almaktadır.

Çocuğun benlik kavramını algılaması (Perception of child self-concept-PCSC). Benlik Kavramını Algılama ölçme aracı Villa ve Auzmendi (1992) tarafından beş- altı yaş çocuklarının benlik kavramının değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı, olumlu ya da olumsuz benlik kavramına sahip olan çocukları basitçe ve ekonomik olarak tanımlamada kullanılmaktadır. Bireysel ya da küçük grup olarak beş-altı yaş çocuklarına uygulanabilmektedir. Ölçme aracı otuz dört maddeden ve her maddeye ait olan otuz dört resimden oluşmakta ve uygulama her çocuk için 15-20 dakika sürmektedir.

Çocuğun Benlik Kavramını Algılama ölçme aracına ait geçerlik ve güvenilirlik analizleri; anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 170 çocuk ile yapılmıştır. Ölçme aracının geçerliliği kapsam geçerliliği yapılarak sınanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Uzmanların görüş ve önerileriyle şekillenen Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bir anaokulunda ön uygulaması ($n=40$) gerçekleştirilmiş ve güvenilirlik katsayısının ölçme aracının tümü için ($\text{Alpha}=0.564$) orta derecede ayırt ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirmecilerin puanları arasındaki güvenilirliği incelemek amacıyla “Bağımsız değerlendirme arası uyum” ($n=20$) incelenmiş ve değerlendirme puanları arasındaki korelasyonun yüksek olduğu, puanlar arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.996$, $r=.996$, $r=.997$) saptanmıştır. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması değerlendirme ölçütlerine ilişkin ($n=170$) madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa analizi sonuçlarına göre, güvenilirlik katsayısı testin tümü için .69 ve madde toplam korelasyonlarının çoğunluğunun yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının puanlarına göre oluşturulan üst %27 ve alt %27’lik grupların ortalama puanları arasındaki farkın ($t=-19$, $p<.01$) anlamlı çıkması, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının maddelerinin benlik kavramının değerlendirilmesinde ayırt edici olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ($n=40$) iki

test sonuçları arasındaki ilişkinin pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu, buna göre, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının zamana bağlı olarak kararlı bir yapı gösterdiği söylenebilir (Karaca, 2015).

Eylem ve harekette yaratıcı düşünme testi (thinking creatively in action and movement test- TCAM). Torrance (1981) tarafından geliştirilmiş olan Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi üç-sekiz yaş çocuklarının motor yaratıcılıklarının değerlendirilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracıdır. Bu test, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme yeteneklerini kinestetik modellerle ifade etmelerini tanımlamada kullanılmaktadır. Test bireysel olarak uygulanabilmektedir. Test dört etkinlikten oluşmakta ve her bir etkinlik 15 dakika sürmektedir. Testin yapıldığı ortam, çocuğun rahat hareket edebilmesini sağlayacak kadar genişliğe sahip olmalıdır. Test uygulanırken dikkati dağıtabilecek unsurların ortamdaki uzaklaştırılarak dikkat dağınıklığı minimum seviyede tutulmalıdır. Çocuklar sonsuz sayıda davranış yaratabildikleri için onların yaratıcı düşünme becerilerine örnek vermek güç olmaktadır. Bu nedenle Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi, küçük çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerini kullanacakları yolları içeren dört etkinlikten (Etkinlik 1: Kaç farklı şekilde? Etkinlik 2: Şu şekilde hareket edebilir misiniz? Etkinlik 3: Diğer yollar nedir? Etkinlik 4: Bu ne olabilir?) oluşmaktadır. Testin değerlendirilmesi, akıcılık, özgünlük, hayal gücü puanlarının toplamları ve toplam puanların karşılığı olan standart puanların hesaplanması ile elde edilmektedir. İkinci etkinlik uygulama anında puanlanırken, diğer üç etkinlik testin uygulanmasından hemen sonra değerlendirilmektedir. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, teste ait dört etkinliğin analiz işlemleri farklılık göstermektedir. Etkinliklerde standart bir yanıtlama söz konusu olmadığı ve açık uçlu olduğu için geçerlik ve güvenilirlik analizleri uzman görüşleri-kapsam geçerliliği ile sağlanabilmektedir (Karaca, 2015).

Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne ait geçerlik ve güvenilirlik analizleri; anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 170 çocuk ile yapılmıştır. Ölçme aracının geçerliliği kapsam geçerliliği yapılarak sınanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Uzmanların görüş ve önerileriyle şekillenen Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulunda ön uygulaması ($n=40$) gerçekleştirilmiş ve güvenilirlik katsayısının ölçme aracının tümü için ($\alpha=0.778$) yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Değerlendirmecilerin puanları arasındaki güvenirliliği incelemek amacıyla "Bağımsız değerlendirmeceiler arası uyum" ($n=20$) incelenmiş ve değerlendirmeceilerin puanları arasındaki korelasyonun yüksek olduğu, puanlar arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu (akıcılık ve özgünlük boyutlarında $r=1.000$, hayal gücü boyutunda $r=.949$, $r=.952$, $r=.965$; $p<.01$) saptanmıştır. Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi değerlendirme ölçütlerine ilişkin ($n=170$) madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa analizi sonuçlarına göre, güvenilirlik katsayısı testin tümü için .74 ve madde toplam korelasyonlarının çoğunluğunun yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin puanlarına göre oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farkın ($t=-25.1$, $p<.01$) anlamlı

çıkması, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin motor yaratıcılıklarını ayırt ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ($n=40$) iki test sonuçları arasındaki ilişkinin pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu, buna göre, Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin zamana bağlı olarak kararlı bir yapı gösterdiği söylenebilir.

Yaratıcı rahatlama eğitim programı. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların benlik kavramı ve yaratıcılıklarını desteklemeyi esas alan bir programdır. Araştırmada deney grubundaki çocuklara “Yaratıcı Rahatlama Eğitimi Programı” okul öncesi eğitim programı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Program hazırlanmadan önce benlik kavramı, motor yaratıcılık, yaratıcılık ve rahatlama çalışmaları ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışındaki programlar incelenmiştir. İncelenen program ve literature sonrasında Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer alan kazanım ve göstergeler doğrultusunda program hazırlanmıştır. Yaratıcı rahatlama eğitim programının hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra program, iki okul öncesi öğretmeni ile okul öncesi eğitim alanında uzman yedi öğretim üyesi olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan eğitim programını; belirlenen kazanım ve göstergelerin programın amacına uygunluğu, öğrenme süreçlerinin yeterliliği, uygulanabilirliği, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, motor yaratıcılık ve benlik kavramlarını desteklemedeki yeterliliği ve uygunluğu ve verilen yönergelerin açıklığı gibi kriterleri göz önünde bulundurarak “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini “açıklama” bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar ayrıca kendilerine verilen “Yaratıcı Rahatlama Eğitimi Programı” üzerinde görüşlerini daha ayrıntılı olarak belirtmişlerdir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve yaratıcı rahatlama eğitim programına son şekli verilmiştir.

Yaratıcı Rahatlama Eğitimi Programı özellikle çocuklarda olumlu benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlayan, çocuk merkezli 20 etkinlikten oluşmaktadır. Yaratıcı Rahatlama Eğitimi Programı ile çocuklar öncelikle fiziksel ve zihinsel rahatlama, ardından uygulanan etkinlikler ile de çocuğun bedenini tanıırken farklı kullanım alanlarına fırsat vermek amaçlanmıştır. Buradan hareketle öncelikle rahatlama çalışmaları oluşturulmuş, rahatlama çalışmalarındaki nesne ve masallar dikkate alınarak kazanım ve göstergeler doğrultusunda etkinlikler hazırlanmıştır. Rahatlama çalışmaları sırasında çocuklara kendilerini rahat hissedebilecek şekilde yere uzanmaları ve gözlerini kapatmaları istenmektedir. Rahatlama çalışması her bir etkinlikten önce yapılacak şekilde planlanmıştır. Rahatlama çalışmasının başlangıcında çocukların burunlarından nefes alarak ağızlarından vermeleri, kendilerini balon gibi hissetmeleri, şiştikçe gökyüzüne çıktıkları ve gökyüzünden görmek istedikleri her şeyi hayal etmeleri istenmektedir. Rahatlama çalışmasının son kısmında ise dönüşümlü olarak çocuklardan nesne ya da okunan masallar (nesne, top, kağıt, bardak ya da Kırmızı Başlıklı Kız, Çirkin Ördek Yavrusu gibi) ile ilgili düşünceleri ve hayal kurmaları istenmektedir. Rahatlama çalışması sırasında okunan masallar çocuklarda yaratıcılığı destekleyebilmek için bilinen olaylardan yola çıkılarak yeni ürünler,

hareketler, düşünceler oluşturmak amacıyla klasik masallardan seçilmiştir. Rahatlama çalışmasının sonunda verilen uyarılar doğrultusunda çocuklarda motor yaratıcılık ve benlik kavramını geliştirici etkinlikler hazırlanmıştır. Programda yer alan drama, oyun, hareket, sanat ve müzik gibi etkinlikler yoluyla çocukların kendini ve çevresini tanıma, problem çözme, yaratma, değerlendirme, soru sorma becerilerinin desteklendiği söylenebilir. Aynı zamanda Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nda uygulanan etkinliklerin, çocuğun bağımsız düşünme yetisinin gelişmesine, yaratıcılık ve estetik gelişiminin sağlanmasına, yeni olumlu davranışlar geliştirmesine, kendine olan güvenini kazanmasına, fiziksel ve sosyal problemleri çözebilme konusunda yaparak yaşayarak deneyim kazanmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Eğitim programında yer alan etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sırasında sınıf mevcudu üçe (sekizer kişi) ayrılmıştır ve eğitim programı farklı bir salonda uygulanmıştır. Belirlenen salonda çocukların dikkatinin dağılmaması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Etkinlikler yaklaşık 60-90 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Eğitim programının başında çocuklara rahatlama çalışması, daha sonra rahatlama çalışması ile bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından ön testler uygulandıktan sonra, deney grubuna “Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı” Salı-Perşembe günleri olma küzere on hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise, mevcut eğitim programının uygulanmasına devam edilerek, program sınıf öğretmeni tarafından doğal akı şında uygulanmıştır . Eğitim programının uygulaması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına son test, deney grubuna üç hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, çocuklara ait demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır . Verilerin analiz yöntemi, betimsel istatistik ve normallik testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracına ve Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne ilişkin ön test-son test- kalıcılık testi puan ortalamalarına ait sonuçlar normallik testi sonucuna göre, değerlerin normal dağılmaması nedeniyle gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney *U* Testi, gruplar içi karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi , çoklu karşılaştırmalarda ise Friedman Testi kullanılmıştır. Değerlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda ise, ikili karşılaştırmalarda Bağımlı ve Bağımsız Gruplar *t* Testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Anova Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Anaokuluna devam eden çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun yaratıcı rahatlama eğitim programının geliştirilmesi, benlik kavramı ve motor yaratıcılık becerilerinde yaratıcı rahatlama eğitiminin etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma bulguları aşağıda sunulmuştur

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne İlişkin Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi ve Bağımsız Gruplarda t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı					MWU			
		n	\bar{X}	Min.	Max.	s.s.	Sıra Ort.	U	p	
Ön Test	Kontrol	22	114.8	95	124	8.4	24.09	925.50	.774	
	Deney	24	115.4	99	129	7.2	22.96			
Boyut/ Test		<i>Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi</i>								
Akıcılık Ön Test	Deney	24	70.3	62	83	5.7	22.9	250.5	.766	
	Kontrol	22	72.3	62	95	8.6	24.1			
Özgünlük Ön Test	Deney	24	63.7	0	87	29.6	21.6	217.5	.305	
	Kontrol	22	70.8	0	91	23.7	25.6			
		<i>Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi</i>					<i>Bağımsız Gruplarda t Testi</i>			
							s.d.	t	p	
Hayal Gücü Ön Test	Deney	24	83.5	64.0	115.0	15.1	44	-0.073	.942	
	Kontrol	22	83.9	60.0	115.0	14.6				

$p > .01$

Tablo 1 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı'na ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($U=925,50$, $p > .01$), Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne yapılan Mann Whitney U ve Bağımsız Gruplarda t Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarından akıcılık ($U=250.5$, $p > .01$), özgünlük ($U=271.5$, $p > .01$) ve hayal gücü ($t = -.073$, $p > .01$) boyutları, ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne İlişkin Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U testi ve Bağımsız Gruplarda t Testi Sonuçları

Ölçüm	Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı						MWU		
	Grup	n	\bar{X}	Min.	Max.	s.s.	Sıra Ort.	U	p
Son Test	Kontrol	22	116.3	101	124	6.4	17.1	122.5	.002*
	Deney	24	122.0	104	131	6.1	29.4		
<i>Boyut/ Test</i>									
<i>Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi</i>									
Akıcılık	Deney	24	93.0	74.0	115.0	13.1	31.7	67	.001*
	Son Test	Kontrol	22	75.3	63.0	105.0	9.7		
Özgünlük	Deney	24	103.9	79.0	132.0	16.2	31.3	77	.001*
	Son Test	Kontrol	22	76.4	0.0	115.0	27.4		
<i>Bağımsız Gruplarda t Testi</i>									
<i>Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi</i>									
							<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Hayal Gücü	Deney	24	109.5	89.0	122.0	10.0	44	4.597	.000*
	Son Test	Kontrol	22	90.3	53.0	118.0			

* $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı'na ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu ($U=122.5$, $p<.01$) saptanmıştır. Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne yapılan Mann Whitney U ve Bağımsız Gruplarda t Testi sonuçlarına göre; deney grubundaki çocukların akıcılık boyutu son test ortalama puanı 93, özgünlük boyutu son test ortalama puanı 103.9 iken kontrol grubunun akıcılık boyutu son test ortalama puanının 75.3, özgünlük boyutu son test ortalama puanının 76.4 olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında son test açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testine sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık ($U=67$, $p<.01$) ve özgünlük ($U=77$, $p<.01$) boyutları son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme testi hayal gücü boyutu son test ortalama puanı 109.5 iken kontrol grubunun hayal gücü boyutu son test ortalama puanının 90.3 olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında son test açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Gruplarda t Testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi hayal gücü boyutu son test puan ortalaması arasındaki farklılığın anlamlı olduğu ($t=4.597$, $p<.01$) saptanmıştır.

Tablo 3

Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne İlişkin Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

		<i>Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı</i>					<i>wilcoxon</i>	
<i>Grup</i>	<i>Test</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Kontrol Grubu	Ön test	22	114,8	8,4	95,0	124,0	-1,12	.261
	Son test	22	116,3	6,4	101,0	124,0		
<i>Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi</i>								
<i>Boyut</i>								
Akıcılık	Ön test	22	72.3	8.6	62	95	-1.427	.154
	Son test	22	75.3	9.7	63	105		
Özgünlük	Ön test	22	70.8	23.7	0	91	-1.793	.073
	Son test	22	76.4	27.4	0	115		
<i>Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi</i>							<i>Bağımlı Gruplar t Testi</i>	
							<i>t</i>	<i>p</i>
Hayal gücü	Ön test	22	83.9	14.6	60	115	-1.452	.161
	Son test	22	90.3	17.6	53	118		

$p > .01$

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre; kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı'na ilişkin ön test puanlarının son test puanlarından istatistiksel olarak farklı olmadığı ($z = -1.12$, $p > .01$), puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Bağımlı Gruplar t Testi sonucuna göre; kontrol grubundaki çocukların yaratıcılığın akıcılık ($z = -1.427$, $p > .01$), özgünlük ($z = -1.793$, $p > .01$), ve hayal gücü ($t = -1.452$, $p > .01$), alt boyutlarının ön test puanlarının son test puanlarından farklılık olmadığı, puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır.

Tablo 4

Deney Grubundaki Çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne İlişkin Ön Test - Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına Ait Anova ve Friedman Testi Sonuçları

		Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı					Anlamlı Fark	
Ölçüm		<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	(Çoklu Karşılaştırma)
	Öntest	24	115.375	7.197				
	Sontest	24	121.958	6.125	2	16.710	.000*	Öntest-Sontest (p=.001) Öntest-Kalıcılık (p=.001)
	Kalıcılık	24	121.625	5.105				
Boyut		Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi					Anlamlı Fark	
Test		<i>n</i>	\bar{X}	<i>s.s.</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	(Bonferroni)
	Öntest	24	70.33	5.654				
Akıcılık	Sontest	24	92.96	13.089	2	119.747	.000*	Öntest-Sontest (p=.000) Öntest-Kalıcılık (p=.000)
	Kalıcılık	24	93.29	12.561				
	Öntest	24	83.54	15.096				
Hayal Gücü	Sontest	24	109.50	9.960	2	122.765	.000*	Öntest-Sontest (p=.000) Öntest-Kalıcılık (p=.000)
	Kalıcılık	24	109.29	8.179				
		Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi					Anlamlı Fark	
						χ^2	<i>p</i>	(Çoklu Karşılaştırma)
	Öntest	24	63.71	29.647				
Özgünlük	Sontest	24	103.88	16.184	2	43.300	.000*	Öntest-Sontest (p=.000) Öntest-Kalıcılık (p=.000)
	Kalıcılık	24	103.58	15.030				

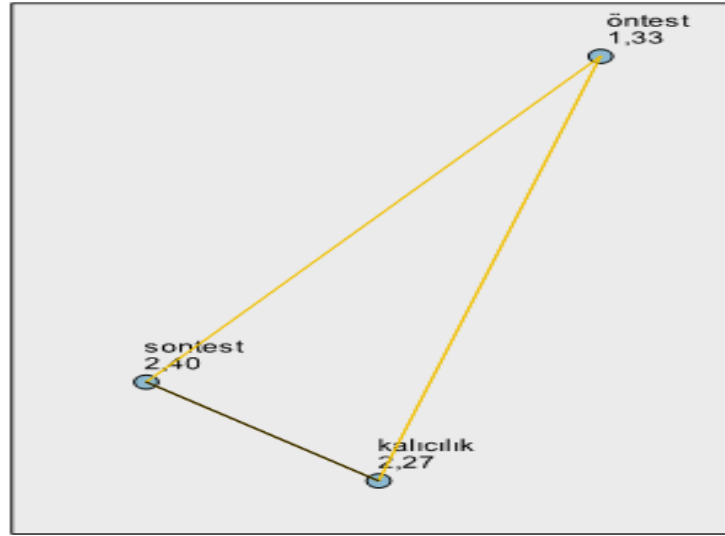
* $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan Friedman Testi sonucuna göre; deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı'na ilişkin ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasındaki farklılığın ($\chi^2=16.710$, $p<.01$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre; deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı'na ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu ($p<.01$), son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın ise anlamlı olmadığı ($p>.01$) belirlenmiştir.

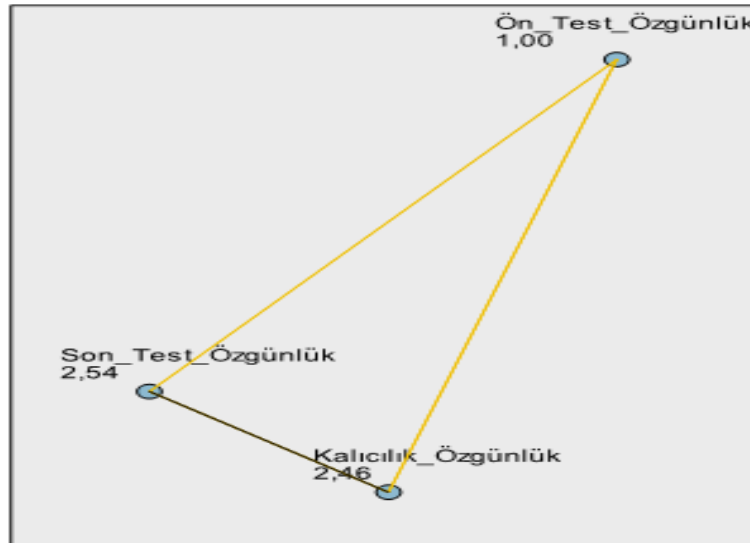
Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutlarına yapılan Anova Testi sonucunda; deney grubundaki çocukların, akıcılık ($F=119.747$, $p<.01$) ve hayal gücü ($F=122.765$, $p<.01$) alt boyutları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni Testi yapılmıştır. Yapılan Bonferroni Testi sonucuna göre; deney grubundaki çocukların ön test-son test, ön test-

kalıcılık testi puan ortalamalarının akıcılık ve hayal gücü alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu ($p < .01$), son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın ise anlamlı olmadığı ($p > .01$) belirlenmiştir. Yapılan Friedman Testi'ne göre; deney grubundaki çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme testi özgünlük ($\chi^2=43.300$, $p < .01$) alt boyutu ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Şekil 1. Deney Grubundaki Çocukların Benlik Kavramını Algılamalarına İlişkin Ön Test Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları



Şekil 2. Deney Grubundaki Çocukların Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin Özgünlük Alt Boyutuna Ait Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları



Bu sonuçlara göre; deney grubundaki çocukların Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne ilişkin ön test ile son test puanlarının birbirinden istatistiksel olarak farklı olduğu, son test ile kalıcılık puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ön testten sonra uygulanan programın çocukların benlik kavramını ve motor yaratıcılıklarını geliştirmede etkili ve kalıcı olduğu sonucunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yaratıcı rahatlama eğitim programının, çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılıklarında etkili olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların “Çocukların Benlik Kavramını Algılama Ölçme Aracı” ile “Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi”ne ilişkin yapılan ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>.01$) belirlenmiştir (Tablo 1). Bu bulgulara göre, uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların benlik kavramlarının ve motor yaratıcılıklarının birbirine yakın (benzer) özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu durum aynı zamanda deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu da göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Çocukların Benlik Kavramını Algılama Ölçme Aracı” ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne ilişkin yapılan son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($p<.01$) belirlenmiştir (Tablo 2). Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılık son test puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan çocukların son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda deney grubundaki çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılık puanlarının artmasında uygulanan Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programının etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki çocukların “Çocukların Benlik Kavramını Algılama Ölçme Aracı” ile Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ne ilişkin yapılan ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>.01$) ancak puan ortalamalarının arttığı belirlenmiştir (Tablo 3). Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'na katılmayan çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılık ön test ve son test puanlarında gözlenen olumlu değişimin, okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmada deney grubundaki çocukların “Çocukların Benlik Kavramını Algılama Ölçme Aracı” ile “Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi”ne ilişkin yapılan son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Deney grubunun son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (Tablo 4). Yapılan rahatlama çalışmaları ve etkinliklerin çocukların motor yaratıcılık ve benlik kavramlarının olumlu yönde gelişmesine etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubundaki çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılık puanlarının eğitim öncesinden eğitim sonrasına olumlu yönde değişmesine yönelik elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Günümüz eğitim kurumlarının aldığı en önemli eleştirilerden birisi, eğitim sürecinde duyguların arka plâna atılmasıdır. Oysa eğitimin önemli amaçlarından birisi de bireye kendi duygularının farkında olabilme ve ifade edebilme becerisini kazandırabilmektir. Bireyin sağlıklı kişilik geliştirebilmesi için duyguların paylaşılması ve dışarıya uygun yollarla aktarılması gerekmektedir (Demirtaş, 2009). Duyguların paylaşılmasında ve dışarıya aktarılmasında Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nın önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Bu programda yer alan etkinliklerle çocuğun kendini, ailesini, akranlarını, çevre ve toplumu tanıması, duygularını ifade etmesi farklı yöntemler kullanılarak desteklenmiştir. Özellikle drama ya da canlandırma, doğaçlama gibi çalışmalarla çocuğun kendini hem sözel hem de beden olarak ifade etmelerine fırsat verilmiştir. Karadağ ve Çalışkan'a (2008) göre çocuk gözlediği ve yaşadığı olayları değişik rollerle canlandırırken, sıkıntılarını, tedirginliklerini, korkularını, özlemlerini, çeşitli vücut hareketleriyle anlatmaktadır. Bu durum, çocuğa vücudunu koordineli bir şekilde istediği amaca uygun olarak kullanma fırsatı vermekte ve becerilerin gelişmesinde çocuğa kendi vücudunun özelliklerini tanıması için yardım etmektedir. Ayrıca Yves (2001), vücudumuzdaki gerginlikleri gidermede müzik dinleme, yürüyüşe çıkma, ılık bir duş alma, dinlenme gibi farklı yolların etkili olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Malkoç, 2012).

Çocukları rahatlatmak ve sonucunda yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için yapılan rahatlama çalışmalarında amaç, grup üyelerinin hayal güçlerini ortaya çıkarabilmektir. Bu tür çalışmalar sayesinde hareket etmeye ve hareketli oyunlara katılmaya doğal olarak eğilimli olan çocuk, büyük motor hareketlere dayanan etkinlikler sırasında hem bedensel enerjisini harekete geçirmekte hem de gruptaki diğer çocuklarla sözlü ve sözsüz olarak iletişim kurabilmektedir (Önder, 1999). Öğretmenler çocukları bu tarz hareket keşifleri için cesaretlendirdiğinde, çocuklara kendilerini ifade edebilecekleri sanat, dans ve drama ile ilgili ortamlar sunulduğunda çocuklar kendileri ve çevreleri hakkında çok şey öğrenmektedir (Tegano, Moran & Sawyers, 1991). Mayesky (1990), yaratıcı potansiyelin en kritik elementinin özgünlük olduğunu, öğretmenlerin özgün düşünmeye yol gösteren açık, özgür bir atmosfer sunmalarının gerektiğini, kendi düşüncelerini özgürce takip etmelerine ve kendi hareketlerini özgürce sergilemelerine izin verdiklerinde bütün çocukların yaratıcı olabileceğini vurgulamıştır.

Özellikle yaratıcılığın bir boyutu olan motor yaratıcılık, okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmek için önemli bir anahtar deneyimdir. Çünkü çocuklara bedenlerini bireysel olarak ifade etme fırsatı vermektedir (Bournelli, Makri & Mylonas, 2009; Justo, 2008; Torrance, 1981; Wang, 2003;). Hazırlanan Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programında rahatlama çalışması ve etkinliklerle çocukların kendilerini bedenleri ile ifade etmeleri için fırsatlar sunulmuştur. Bu uygulanmanın sonucunda da çocukların benlik kavramlarında olumlu yönde artış beklenmiştir. Araştırma sonucunda da eğitim programlarına katılan çocukların eğitime katılmayan çocuklara göre benlik kavramı düzeylerinde olumlu bir artış olduğu belirlenmiştir. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde; uygulanan eğitim programlarının çocuklarda benlik kavramını (Breslin, Murphy, Mckee, Delaney & Demster, 2012; Burnett, 2004;

Hornery, Seaton, Tracey, Craven & Yeung, 2014; Kuru Turaşlı & Zembat 2013; Landry, Schilson & Parde, 1974; Önder 2006; Şenol Özyiğit 2011; Russell-Bowie, 2013; Uysal & Balkan, 2015) ve yaratıcılıklarını (Can Yaşar & Aral, 2010; Cheung, 2010; Erbay, 2009; Erkan, 2005; Garaigordobil & Berrueco, 2011; Hanson, 1992; Konstandinidou, 2014; Lowery, 1982) geliştirdikleri saptanmıştır.

Çocukların benlik kavramını ve motor yaratıcılıklarını desteklemek amacı ile hazırlanmış olan Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nda özellikle çocukların kendini farklı yollarla ifade edebilmesine dikkat edilmiş ve bu doğrultuda rahatlama çalışması ve etkinlikler bütünleştirilerek hazırlanmıştır. Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler (2003) ve Justo (2008) yaptıkları çalışmalarda, rahatlama çalışmalarının arkasından yapılan etkinliklerde bazı materyallerin kullanılmasının hayal gücünün uyarılmasında etkili olduğunu, etkinliğe eğlenceli ve mizahi bir hava getirerek çocukların rahatlama çalışmalarını sağladığını vurgulamışlardır. Rahatlama çalışmasından sonra uygulanan etkinliklerde öncelikle çocuğun kendi vücudunu fark edebilmesi amaçlanmıştır. Daha sonra vücudunun farklı uzuvlarını kullanabilmesi ve hareketler yapabilmesi dikkate alınmıştır. Hareket etkinlikleri çocuklara bireyselliklerini, yaratıcılıklarını, maceracı ruhlarını geliştirme ve onları pratik etme fırsatı sağlamada etkili olabilir. Bu nedenle iyi düzenlenmiş bir program yalnızca yaratıcılıklarının gelişimine değil aynı zamanda olumlu benlik kavramı gelişime de katkıda bulunabilir. Bournelli vd., (2009) ve Felker ve Treffinger (1971) çocuklarda motor yaratıcılık ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve motor yaratıcılık ile benlik kavramının ilişkili olduğunu belirtmiştir. Feilth, Renzulli ve Westberg (2002) yaratıcı eğitim programının çocukların kendilerini diğer alanlardaki potansiyellerini fark etme ve daha olumlu bir benlik saygısı geliştirme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Justo (2008) çalışmasında, yaratıcı rahatlama programına katılan çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılık puanlarında katılmayan çocuklara göre daha yüksek puan aldıklarını saptamıştır.

Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nda yer alan drama, oyun, hareket, sanat ve müzik gibi etkinlikler yoluyla çocukların kendini ve çevresini tanıma, problem çözme, yaratma, değerlendirme, soru sorma becerilerinin desteklenmesi için tüm çocuklara fırsatlar sunulmuştur. Bu fırsatlar sonucunda ise uygulanan eğitim programının çocuğun; bağımsız düşünme yetisinin gelişmesine, yaratıcılık ve estetik gelişiminin sağlanmasına, yeni olumlu davranışlar geliştirmesine, kendine olan güvenini kazanmasına, fiziksel ve sosyal problemleri çözebilme konusunda yaparak yaşayarak deneyim kazanmasına katkı sağladığı söylenebilir. Buradan hareketle yapılan araştırma sonucunda ve diğer araştırma sonuçları incelendiğinde; okul öncesi dönemden itibaren çocuğun benlik kavramını ve motor yaratıcılıklarını geliştirmesini amaçlayan eğitim programlarının uygulanmasını gündeme getirmektedir. Bu araştırmanın sonuçları da araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı'nın çocukların benlik kavramı ile motor yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda anne babalara ve eğitimcilere aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Anne babalar çocukların farklı düşünmelerine olanak sağlayan benlik kavramı ve yaratıcılıklarını desteklemek için harekete dayalı duygularını açığa çıkaracak tiyatro, drama, sanat gibi etkinliklere yönlendirebilir. Özellikle anne ve babalara çocukların gelişimleri hakkında bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir. Eğitimciler çocukların olumlu benlik kavramı ve yaratıcılıklarının gelişimi için yapılması gerekenler hakkında aile ile işbirliği yapabilirler. Çocuklara kendilerini hareketleri ile ifade edebilecekleri, rahat eğitim ortamları düzenleyebilirler. Okul öncesi dönemde çocukların hayal güçleri ve merakları oldukça fazladır. Bu nedenle çocuklara hareket etme, hayal gücünü kullanma, keşfetme fırsatı vererek, çocukları yeni deneyimler için cesaretlendirebilir ve güdeleyebilirler. Ayrıca yapılan çalışma daha geniş bir örneklem grubuna uygulanarak sonuçları tartışılabilir.

Kaynakça

- Adana, F. & Kutlu, Y. (2009). Anne-baba tutumlarının adolesanların kendilik kavramı üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 18-23.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi - yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Aslan, A.E. & Puccio, G. (2006). Developing and testing a turkish version of torrance's tests of creative thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior*, 40(3), 163-178.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev: O.Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi*. (Çev:A. Dönmez. B.Onur Yayına Haz.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bournelli, P. & Mountakis, C. (2008). The development of motor creativity in elementary school children and its retention. *Creativity Research Journal*, 20(1), 72-80.
- Bournelli, P., Makri, A. & Mylonas, K. (2009). Motor creativity and self-concept. *Creativity Research Journal*, 21(1), 104-110.
- Breslin, G., Murphy, M., McKee, D., Delaney, B. & Dempster, M. (2012). The effect of teachers trained in a fundamental movement skills programme on children's self-perceptions and motor competence. *European Physical Education Review*, 18(1), 114-126.
- Brown, G.L., Mangelsdorf, S.C., Neff, C., Sullivan, S.J.S. & Frosch, C.A. (2009). Young children's self-concepts associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(2), 184-216.
- Burnett, P.C. (2004). Enhancing Student's self-perceptions : The impact of programs and teacher feedback. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 14(1), 34-47.
- Can, S. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı (Muğla İli Örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34, 159-176.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Cheung, R.H.P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180(3), 377-385.

- Çağdaş, A., Albayrak, H. & Cantekinler, S. (2003). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çelebi Öncü, E. (2014). Her yönüyle okul öncesi eğitim 2. E. Çelebi Öncü (Edi.), *Yaratıcılığın Keşfi* (14-23). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Demoulin, D.F. (2000). I like me: Enchancing self concept in kindergarten age children through active school / business partnerships. *NASP Communique*, 27(8), 14-26.
- Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Erkan, H. (2005). *Altı yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Fleith, S.D., Renzulli, S.J., & Westberg, K.L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 373-386.
- Felker, D.W. & Treffinger, D.J. (1971). Self concept, divergent thinking abilities, and attitudes about creativity and problem solving. A paper presented at the Annual Meeting, American Educational Research Association, New York.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED047347.pdf> Erişim Tarihi: 22.02.2014.
- Gallahue, L.D. (2003). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque: C. Brown-Benchmark Publishers.
- Garaigordobil, M. & Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta yaratıcılığın gelişimi: Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hanson, M.A.B. (1992). *Developing the motor creativity of elementary school physical education students* (Unpublished Doctor Thesis). Georgia University, Athens, Georgia.
- Hornery, S., Seaton, M., Tracey, D., Craven, R.G., & Yeung, A.S. (2014). Enhancing reading skills and reading self-concept of children with reading difficulties: adopting a dual approach intervention. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 131-143.
- İnan, H.Z. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim (Çev:B. Akman). In J. Trawick Swith (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (196-222). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Justo, C.F. (2008). Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 29-50.
- Karaca, N.H. (2015). *Yaratıcı rahatlama çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Konstantinidou, E. (2014). Creativity in physical education: emphasis and development. *Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό*, 12, 131-140.
- Köksal-Akyol, A. & Sali, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377-1398.
- Kuru Turaşlı, N. & Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda “benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı”nın etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.
- Landry, R.G., Schilson, E., & Parde, E.M. (1974). Self concept enhancement in a preschool program. *The Journal of Experimental Education*, 42(4), 39-43.
- Lowery, J. (1982). Developing creativity in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26(3), 133-139.
- Makero, S.C. (2012). The Preconditioning factors to a child’s creative mind in a family set-up. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 3(6), 964-973.
- Malkoç, T. (2012). Gevşeme tekniklerinin ses eğitimine katkısı üzerine bir inceleme. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 101-109.
- Marx, R.W. & Winne, P.H. (1975). Self-concept and achievement: Implications for. *Educational Programs Equity & Excellence in Education*, 13(1), 30-31. DOI:10.1080/0020486730130109
- Mayesky, M. (1990). *Creative activities for young children*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Oakley, L. (2004). *Cognitive development*. London and Newyork: Psychology Press.
- Ömeroğlu, E. & Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Temmuz, Ağustos, Eylül, 151.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2006). Eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 29-34
- Özkara, Y. (2014). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin benlik algısı düzeyinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 642-654.

- Passer, M.W. & Smith, R. (2003). *The science of mind and behaviour*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 63-71. doi:10.1016/j.appdev.2016.03.001
- Russell-Bowie, D. (2013). Wombat stew: Enhancing self concept through an integrated art project. *International Journal of Education & the Arts, 14*(17), 1-11.
- Schempp, P.G. (1981). *Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills, and self-concept in elementary children* (Unpublished Doctor thesis). Boston University, Boston.
- Spilt, J.L., Van Lier, P.A., Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2014). Children's social self-concept and internalizing problems: The influence of peers and teachers. *Child Development, 85*(3), 1248-56.
- Şenol (Özyiğit), E.N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, İzmir.
- Tegano, D.W., Moran, J.D. & Sawyers, J.K. (1991). *Creativity in early childhood classrooms*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Tortamış Özkaya, B. (2013). Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa (Çev:N. Işıkoğlu Erdoğan). In L.E. Berk (Ed.), *Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim* (246-285). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Torrance, E.P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Uysal, A. & Balkan, K.İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 35*(1), 27-56.
- Villa, A., & Auzmendi, E. (1992). *Medicion del autoconcepto en la edad infantil 5-6 anos* (Measuring self-concept in early childhood 5-6 years). Bilbao: Mensajero.
- Wang, J.H.T. (2003). *The effects of creative movement program on motor creativity and gross motor skills of preschool children* (Unpublished Doctor thesis). The Universty of South Dakota: South Dokato.
- Yıldız Çiçekler, C. & Alakoç Pirpir, D. (2015). 48-72 aylar arasında çocuğu bulunan annelerin çocuk yetiştirme davranışları ile çocuklarının benlik kavramlarının incelenmesi. *Hacettepe Universty Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 491-500.



Decision Making Styles Of School Managers According To Their Individual Perception *

Cennet KURBAN **

Metin YAŞAR ***

Received: 18 August 2015

Accepted: 04 May 2016

ABSTRACT: In this study, decision making styles of school managers were identified and whether there is a significant relationship between identified demographic variables and decision making styles. Study population is formed by the school managers in the province of Denizli. The sample consists of 163 school managers, 247 deputy managers; in the total of 410 school managers who are working in 19 districts across the city of Denizli, selected by stratified sampling method. In the study, Decision Making Style Questionnaire for collecting information and Personal Information Form is used. The conclusion has been reached that the majority of school managers participating in the study are rational decision makers. The rest of the participants have been categorized as respectively intuitive decision-makers, dependent decision-makers, avoidance decision-makers. As a result of analysis, a significant relationship could not be found between demographic variables and decision making styles.

Keywords: rational, intuitive, dependent, self-instant, avoidance.

Extended Abstract

Purpose and Significance: Decision making is the mental process of choosing from a set of alternatives and every decision-making process produces an outcome that might be an action, a recommendation, or an opinion. School managers and leaders adopt different styles of decision making based on their personality, the situation they face, the culture of the organization, characteristics of the people they are working with, and the nature of the decision itself. These decision style characteristics provide the necessary base for applications to improve communication, planning, goal setting, leadership style, and team building (Driver, Brousseau & Hunsaker, 1990).

Like personality traits, these styles do not have perfect predictive power, but instead represent likelihoods of behavior across situations and domains. That is, a person scoring high on a particular decision-making style, such as Spontaneity, when needing to make a decision can be expected to act in a spontaneous manner more often than in a thoughtful and deliberate one. The number of styles of decision-making is subject to debate (Leykin & DeRubeis, 2010, p. 506).

* This study is a part of the first author's master's thesis entitled, "Decision Making Styles Of School Managers According To Their Individual Perception" and completed at Pamukkale University. This study was done by the consultancy of Metin Yaşar. Also a part of this study was presented as an oral presentation at the International Management Research Congress on 20-21 March 2016.

** Corresponding Author: PhD Student, Pamukkale University, Denizli, Turkey, cennet_kurban@mynet.com

*** Assist. Prof. Dr., Pamukkale University, Denizli, Turkey, myasar@pau.edu.tr

Citation Information

Kurban, C. & Yaşar, M. (2017). Bireysel karar verme stillerine göre okul yöneticilerinin karar verme stilleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(1), 170-190.

Decisive. People using the decisive style value action, speed, efficiency, and consistency. Once a plan is in place, they stick to it and move on to the next decision (Driver et. al., 1990, p.113).

Flexible. Like the decisive style, the flexible style focuses on speed, but here the emphasis is on adaptability. Faced with a problem, a person working in the flexible mode will get just enough data to choose a line of attack and quickly change course if need be.

Hierarchic. People in the hierarchic mode do not rush to judgment. Instead, they analyze a great deal of information and expect others to contribute and will readily challenge others' views, analyses, and decisions (Driver et. al., 1990, p. 113).

Integrative. People using the integrative style don't necessarily look for a single best solution. Their tendency is to frame any situation very broadly, taking into account multiple elements that may overlap with other, related situations (Driver et. al., 1990, p. 114).

Systemic. Integrative and Hierarchic styles applies to the Systemic style which includes habits and traits of both of these styles. Systemics tend to define problems rather broadly (Driver et. al., 1990, p. 114).

Scott and Bruce in 1995 described decision making styles as the learned, habitual response pattern exhibited by an individual when confronted with a decision situation. With more attention to individual differences in decision making style Scott and Bruce (1995) considered five decision making styles as the General Decision Making Style that we measured these five styles among the school managers in this study (Thunholm, 2004).

The rational decision-making style is characterized by a comprehensive search for information, and logical evaluation of alternatives. A prominent feature of the rational style is to make decisions in a logical and systematic way, and to consider various options in terms of a specific goal.

Typical for the intuitive style is a tendency to rely on instincts, inner feelings and reactions. It is characterized by making decisions based on what feels right, rather than to have a rational reason for it. Attention is given to details in the flow of information, rather than systematic search for and processing of information.

The dependent style is characterized by a search for guidance and support from other people when making important decisions. Typical for the dependent style is to rarely make important decisions without consulting other people, and to often use the advise of others in decision-making situations.

The avoidant style is characterised by a tendency to postpone decision-making whenever possible and to make last minute decisions. To avoid making important decisions until the pressure is on, is typical for the avoidant style, possibly because thinking about them leads to feelings of uneasiness.

The spontaneous style is characterized by feelings of immediacy and a desire to get through the decision-making process as quickly as possible. Quick and impulsive

decisions are usually made, and the spontaneous decision-maker bases decisions on what seems natural at the moment (Thunholm, 2004).

In this study, decision making styles of school managers were identified and whether there is a significant relationship between identified demographic variables and decision making styles. Additionally, factor analysis of scale was conducted, the reliability of scale was tested.

Method: Study population is formed by the school managers in the province of Denizli. The sample consists of 163 school managers, 247 school deputy managers; in the total of 410 school managers who are working in 19 districts across the city of Denizli, selected by stratified sampling method. In the study, Decision Making Style Questionnaire for collecting information and Personal Information Form is used.

General decision-making styles were measured by Scott and Bruce (1995). The participants were asked to consider statements regarding how they go about making important decisions in general, both at work and in private. The inventory contained a total of 25 items, with five items measuring each of the general decision-making styles; Rational, Intuitive, Dependent, Avoidant and Spontaneous. A five step Likert-scale with the answering-alternatives Strongly disagree, Disagree, Undecided, Agree and Strongly agree was used (Thunholm, 2004).

Results and Discussion: In the analysis of data, for each subscale of Decision Making Style Scale of descriptive statistics values were calculated and interpreted. Frequency and percentage distributions for the interpretation of data on demographic variables were examined. Relationship between the dependent variables and independent variables was evaluated and by Independent Samples t-test' and 'One Way ANOVA' and the comments have been made on results.

The conclusion has been reached that the majority of school managers participating in the study are rational decision makers. The rest of the participants have been categorized as respectively intuitive decision-makers, dependent decision-makers, avoidance decision-makers. As a result of analysis, a significant relationship could not be found between demographic variables and decision making styles.

Bireysel Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri *

Cennet KURBAN**

Metin YAŞAR***

Makale Gönderme Tarihi: 18 Ağustos 2015

Makale Kabul Tarihi: 04 Mayıs 2016

ÖZ: Bu çalışmada okul yöneticilerinin karar verme stilleri belirlenmiş ve belirlenen demografik değişkenler ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma örneklemini Denizli il genelindeki 19 ilçede görev yapan, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 163 müdür ve 247 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 410 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada bilgi toplama amaçlı Karar Verme Stilleri Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Karar Verme Stilleri Ölçeği' nin her bir alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında ki ilişki Bağımsız Örneklem t-testi (Independent Samples "t" test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) istatistiksel teknikleri kullanılarak analiz edilmiş olup ulaşılan bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğunun rasyonel karar vericiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalan katılımcılar sırasıyla sezgisel karar verici, bağımlı karar verici, kaçınma karar verici, kendiliğinden-anlık karar verici olarak kategorize edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda demografik değişkenler ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar kelimeler: rasyonel, sezgisel, bağımlı, kendiliğinden-anlık, kaçınma.

Giriş

Değişen dünya şartları ve gelişen teknoloji ile birlikte okullar yeniden yapılandırılmakta ve öğrenci profili farklılaşmaktadır. Bu değişim okul yöneticilerinin işlerini zaman zaman kolaylaştırdığı gibi daha fazla sorumluluk içeren etkili kararlar almalarını gerektiren durumları da ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda bir topluluk adına karar alacak olan yöneticilerin karar verme stillerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Karar verme kavramı farklı uzmanlık alanlarından araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Süreçteki farklılıkların önemli nedenlerinden biri de karar verme stilleridir. Driver (1990)'a göre karar verme stili öğrenilmiş bir alışkanlıktır ve bunda karara ulaşılırken seçeneklerin tanımlanması ve karar sırasında bilgiyi işleme stilleri arasındaki farklılıklar anahtar olmaktadır (akt. Taşdelen, 2002, s. 40).

Karar verme kavramına ilişkin konuların genelinde olduğu gibi karar verme stillerinde de genel geçer, evrensel bir karar verme stilleri sınıflandırmasından bahsetmek mümkün değildir (Tatum vd., 2003, s. 1007). Bu çerçevede birçok araştırmacı kendi bakış açısına göre farklı karar verme stilleri tanımlamıştır (Tekin, 2006, s. 73). Bu çalışmada ise Scott ve Bruce'un rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınmacı ve kendiliğinden-anlık olarak gruplandığı karar verme stilleri kullanılmıştır. Scott ve Bruce (1995) yapmış oldukları çalışmaların neticesinde, karar verme stillerinin birbirinden bağımsız oldukları fakat bu stillerin birbirinden tamamen

* Bu makale Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü "Bireysel Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Yrd. Doç. Dr. Metin Yaşar danışmanlığında tamamlanmıştır. Ayrıca 20 Mart 2016 tarihinde Uluslararası Yönetim Araştırmaları Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye, cennet_kurban@mynet.com

*** Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye, myasar@pau.edu.tr

de farklı olmadıkları ve bireylerin önemli kararlarını verecekleri zaman tek bir stil kullanmadıkları, bunun yerine bütün bu stillerin bir kombinasyonunu kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır (Thunholm, 2004, s. 933).

Örneğin karar alırken rasyonalist davranan mantıklı ve bilinçli kararlar alan bireylerin tutumlarının katılaşması bir süre sonra olası bir durum haline dönüşür. Oysa insan odaklı çalışma faktörünün etkin olduğu okullarda zaman zaman hislerin ve tecrübelerinde aktif kullanımını gerektiren durumlar söz konusu olur. Eğitiminin öğrenciye karşı tutumunda, öğrencilerin gelişim dönemlerini de göz önünde bulundurulduğu bir karar sürecinde tamamen mantık ve bilincin baz alındığı kararlar her zaman işe yaramayabilir. Örneğin okul öncesi yaş grubunun veya ergenlik döneminde ki öğrencilerin bulunduğu okullarda bazen mantık sınırlarını zorlayan kararlar alınması zorunluluk haline gelebilmektedir. Okullar mantık, tecrübe ve şefkat gibi kavramları bir arada kullanabilen bireylerin daha fazla katkı sağlayabileceği kurumlardır.

Aynı zamanda hiyerarşik bir düzen içinde yönetmeliklerin uygulandığı kurumlar olan okullarda yöneticilerin belirli düzeyde üstlerine bağımlı kalarak karar alması olası bir durumdur. Fakat sürekli üstlerine bağımlı kalan, insiyatif alamayan yöneticiler, işlerin yavaşlamasına neden olmalarının yanında bir süre sonra çalışanların ve öğrencilerin gözünde saygınlıklarını kaybeden bireyler olacaklardır. Bağımlı karar veren özgüveni olmayan yöneticilerin, sorumluluk almaması değişime ve gelişime karşı bir çatışma ortamının oluşmasına neden olacaktır. Bu tür yöneticiler ellerinde bulunan yetkileri zor durumda kaldıklarında güç göstergesi olarak kullanacaklardır. Bu da çalışanlar açısından güvensiz bir çalışma ortamı oluşmasına neden olacaktır. Yöneticiye güvenmeyen çalışan, okuldaki öğrenci ve işleyiş ile ilgili sorunları kendisi çözmeye çalışacak, bu konuda yöneticiye bilgi vermeyecektir. Sorun çözülemeyince de daha büyük sorunlar oluşmasına neden olacaktır.

“Kaçınmacı karar veren kişilerin, yeni fikir ve aktivitelere karşı yavaş, kaygılı ve endişeli, risk almaktan kaçan, tanımadığı yabancı kişilerle iletişime girmekten kaçınan, sosyal ilişkilere isteksiz, insan ilişkilerinde mesafeli, erteleyici, çabuk pes eden, hedefleri tutarsız davranış gösteren kişiler olduğu anlaşılmıştır” (Üngüren, 2011,s. 311). Kararların ertelendiği, hatta zaman zaman karar almanın söz konusu bile olmadığı bir ortamda bu durumdan etkilenen bireyler için çözümü zorlaştırılan bir çok problem ortaya çıkacaktır.

Bu çerçevede eğitim kurumlarında karar verici olarak eğitim yöneticilerinin sahip olduğu karakteristik özellikleri, iç tepkisel denetim mekanizmaları, kendilerine olan saygıları ve içinde bulunduğu sosyokültürel çevre gibi değişkenlerin, yöneticilerin probleme yaklaşım tarzları ve karar verme stilleri üzerinde bir farklılık oluşturma durumlarının tespit edilmesi ve oluşturulacak kararların niteliğini arttırabilecek tedbirler alınması mevcut sistemi iyileştirici bir etken olacaktır.

Karar Verme Stilleri

Karar verme, Simon (1976) tarafından seçim davranışı olarak ifade edilmektedir. Buna göre, bireyin belli bir amaca ulaşmak için çeşitli seçenekler arasından özel bir

tanmesini bilinçli olarak seçme işlemidir.”Karar verme” ve “Karar” tanımları birbirleriyle karıştırılmasına rağmen aralarında kesin olan bir fark vardır.Bu fark, karar’ın sadece sonucu ifade etmesi, karar verme’nin ise bir sürece sahip olmasıdır (akt. Altay, 2011, s.49).

Karar verme stili, karar alma durumunda bir kişinin yaklaşım, tepki ve eylemlerde bulunduğu duruma denir.Yani bireyin, karar vermesi gereken bir durumda karşılaştığında, nasıl davrandığı ve nasıl bir duruş sergilediği ile alakalı bir durumdur. Dolayısıyla bireylerin karar verme sürecindeki tutumu ve olaylara karşı tavrı önemlidir. Bireyin karar verme sorununa yaklaşımını ve karar verirken izlenen yöntemleri içeren karar verme stratejisi kararın niteliğini etkileyecektir (Kuzgun, 2000, s.87).

Driver karar verme stili. Driver, Brousseau ve Hunsaker (1990) karar verme stillerini beş grupta incelemişlerdir.

Kararlı stil (The Decisive Style). Driver ve arkadaşlarına (1990/2014, s.19) göre kararlı insanlar iş tanımı açıkça yapılmış organizasyonları tercih ederler. Bu organizasyonda her bir kişinin kendi amacı vardır ve kimsenin işi başkasının işi ile örtüşmemektedir. Kararlı insanlar dürüst, açık sözlü ve hilesiz kalarak diğer insanların saygısını ve hayranlığını kazanırlar. Karşı oldukları durumları açık ve net olarak ifade ederler.

Esnek stil (The Flexible Style). Esnek yöneticiler kararlı yöneticiler gibi bilgiyi sınırlı düzeyde kullanırlar. Fakat bu stilde aynı bilgi, bakış açılarına bağlı olarak farklı zamanlarda farklı şekillerde yorumlanır. Bu stilde diğerleri tarafından kabul görmek için hız, uyum sağlama ve eyleme geçme gibi nitelikler kullanılır. Beklentilere çabuk uyum sağlayabildikleri için kabul görmeleri neredeyse garantidir. Politikacılar gibi amaçları başkalarının isteklerine göre şekillenir. Esnekler genellikle izin ya da değişen koşullardan yararlanmayı ve kendilerini özgürce ifade etmelerini gerektiren satış veya moda tasarım gibi işlerde etkili çalışır (Driver vd., 1990, s.23).

Hiyerarşik stil (The Hierarchic Style). Driver ve arkadaşlarına (1990/2014, s.26) göre hiyerarşik stilde en iyi sonuca ulaşmak için bilgi üst düzeyde kullanılır. Kalite ve mükemmelliğe odaklanılır. Bir ürünün kalitesini azaltabilecek hiçbir detay göz ardı edilmez. Hedefe ulaşmak için, azami bilginin kullanıldığı, özenle tasarlanan ve kontrol edilen işler geliştirilir. Hiyerarşik stilin kötü yönü bu insanların insiyatif alamayan diktatör yöneticilere dönüşmeleridir.

Bütünleştirici stil (The Integrative Style). Hiyerarşik stilde olduğu gibi bütünleştirici stilde de bilgi kullanımı çok fazladır. Keşif ve yaratıcılığa değer verirler. Detaylı veri analizini içeren uzun vadeli planlar yaparlar. Fakat bu planlar değişen şartlara göre tekrar düzenlenir. Bilgi işleme alışkanlıkları, geniş vizyonları ve sahip oldukları uzmanlıklar önemli bir güç ve nüfuz kazandırır. Yönetici olarak astları karara katma taraftarıdır. Sezgi, gerçeklik ve fikirleri eşit şekilde dikkate alırlar (Driver vd., 1990, s.30).

Sistemik stil (The Systemic Style). Sistemik stil Driver ve arkadaşları (1990/2014, s.34) tarafından beş stil arasında kavraması en zor ve en kompleks olan stil olarak tanımlanır. Bütünleştirici ve hiyerarşik stili kombine eden sistemikler, hem çok odaklı hem de tek odaklıdır. Birleştirici uzak hedefler açısından tek odaklıyken, farklı alt hedefleri veya uzak hedeflere yol gösterici olan, çeşitli taktik ve stratejileri içeren amaçları kapsaması açısından çok odaklıdır. Sistemik tipteki plan, sorunlar ile başa çıkmak, birden fazla öncelik ve ayrıntılı stratejiler üretmek için çok fazla detaylandırılır. Hiyerarşi, sistemik stilin bir parçası olmasına rağmen, planlar uzun vadeli olmayabilir. Pazarlama kampanyası veya üretim sürecini gösteren diyagram, harita, resim, araç-gereçler ve bütün ayrıntıları büyük resimde göstermeye çalışan grafik sunumları iş alanında sistemik stilin kullanıldığının belirtileridir (Driver vd., 1990, s.34).

Johnson karar verme stili. Johnson karar stillerini bilginin toplanması ve analiz edilmesi açısından incelemiştir.

Bilginin toplanması (Gathering Information). Johnson (1978/2014,s. 531) tarafından yapılan araştırmada Bilgi toplamının iki temel süreçten oluştuğu belirlenmiştir. Bu süreçler anlık (Spontaneous) stil ve sistematik (systematic) stil olarak tanımlanmıştır.

Anlık stil (Spontaneous). Olayları bütün olarak ele alıp genel bir tepki verirler. Bir işi keşfederken eski deneyimlerinin onları bu konuda gelecekte de yardımcı olabileceğini düşünürler. Psikolojik olarak çabuk bağlanırlar. Değerlendirecekleri her alternatifi içselleştirirler. Aynı zamanda yeni bir ilgi alanı bulduklarında bağımlılıkları hızlı bir şekilde bu alana kayar. Bu stilde herhangi bir konuya, düşünceye veya hedefe odaklanma güç bir durumdur. Anında bir konudan başka bir konuya geçebilirler (Johnson, 1978/2014, s. 532).

Sistematik stil. Olaylara kollektif tepki, temkinli psikolojik bağlılık ve sistemli hedef yönelimi sistematik bilgi toplayan kişilerin temel özellikleridir. Olaylara kollektif tepki veren bireyler, herhangi bir deneyimi yaşamadan önce detaylı bilgi edinmeyi tercih ederler. Her alternatifi değerlendirirler ve sadece yaptıkları seçimi içselleştirirler. Yeni olan her fikre, düşünceye ve eyleme karşı temkinli yaklaşırlar. Sistematik ve anlık stil arasındaki en önemli fark, anlık karar vericilerin öncelikle psikolojik bağlanma gösterip, sonrasında emin olmak için bilgi toplamalarıdır. Diğer taraftan sistematik karar vericiler bütün bilgiler toplanmadıkça psikolojik bağlılık göstermezler. Birden fazla hedefle aynı anda ilgilenebilecekken, önce tek bir hedefi gerçekleştirip daha sonrasında diğer hedefe yönelmeyi tercih ederler. Gerektiğinde esnek olup planlarını değiştirebilirler, ama öncelikleri yeni planlar için hedef belirlemek olacaktır (Johnson, 1978/2014, s. 532).

Veri analizi. Bu aşama içsel ve dışsal olmak üzere iki süreci içerir.

Dışsal (External). Johnson (1978/2014,s.533) bu insanların herhangi bir konuda fikir sahibi olmak için öncelikle konuşmayı tercih ettiklerini belirtiyor. Topladıkları bilgileri konuşmak için fırsat arayan dışsal karar vericilerin, ne düşündüklerini anlamak

için konuşmalarını dinlemek gerekir. Bu kişiler bir fikir üzerinde düşünürken aynı anda konuşabilirler. Dışsal süreci analiz edebilmenin en iyi yolu ne kadar çok konuştuklarına değil, ne konuştuklarını dikkate almaktır.

İçsel (Internal). Bu stilin temel özelliği herhangi bir konuda konuşmadan önce o konu üzerinde uzun bir süre düşünmeleridir. İçsel karar vericiler az konuşurlar ve konuştuklarında da büyük anlaşmalar üzerine konuşurlar. Dışsal ve içselliği ayırt edebilmenin en iyi yolu konuşmalarına odaklanmaktır (Johnson,1978, s.533).

Rowe Karar Verme Stili. Rowe'un yaklaşımının temelinde Jung teorisi yatmaktadır. Bu yaklaşımın Mitroff ve Kilman modeliyle benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Bu yaklaşıma göre karar verme stilleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (akt. Nas, 2006, s.80-81).

Direktif stil (The Directive Style). Bireyin belirsizlik konusunda tahammülü düşüktür. Değerler ölçeğinin teknik yanına odaklanma eğilimindedir. Bu stildeki insan otokratik yapıya sahiptir ve güce ihtiyacı vardır. Çünkü az bilgi ve seçenek kullanır. Hızlı ve tatminkar karar bu tipin genel özelliğidir. Direktif yöneticiler kendi ortamlarında yapısal durum ve sözel olarak verilen detaylı bilgiyi tercih etme eğilimindedir. Prosedürleri takip etme ve saldırgan yapıda olmaya meyillidirler. Örgütlerinin içerisine odaklanarak sıkı ve yakın kontrol kurarlar. Genellikle “diğeri” üzerinde baskı kurarak onu yönetmek isterler.

Analitik Stil (The Analytic Style). “Direktif” karar vericilere nazaran belirsizliğe tahammülleri daha fazladır. Bilişsel olarak karmaşık bir kişiliğe sahiptir. Bu sayede direktif stildekinden daha fazla bilgi miktarını ve daha fazla seçeneği dikkate alır. Teknik değer intibakı sayesinde yeni durumlara cevap verebilme konusunda örnek bir tip oluşturur. Bu stil, problem çözme ve verilen her durumda başarıyı maksimuma ulaştırabilmek için çabalama eğilimindedir. Bu tipin en belirgin özelliği birçoğunun bulunduğu ortamda en üst mertebeye ulaşabilmesidir. Değişiklikten ve yazılı raporlardan hoşlanır.Diğer özellikleri ise; tümenden gelimci düşünmesi, özetlemede iyi olması, yenilikçi olması, meydan okumadan hoşlanması olarak sıralanabilir.

Kavramsal stil (The Conceptual Style). Hem bilişsel karmaşaya hem de insanlara odaklanması, çok veri kullanmasını dolayısıyla sistem yönlü olmasını sağlamaktadır. Bu yönetici birçok alternatifi dikkate alır. Davranış stilinde olduğu gibi ilişkilerinde dürüstlük ve açıklık ayrıca amaçlarını ekibiyle paylaşması ortak özellikleridir. Kavramsal yöneticiler birçok seçeneği ve kalitelerini değerlendirerek mükemmeliyetçi olmaya çalışırlar. Çözümlerinde yaratıcı olamaya çalışırlar. Karmaşık ilişkileri hayal güçleri ile çözümlenebilirler. Onları ilgilendiren şey uzun sürede çözülebilecek problemlerdir. Örgütsel vatandaşlık yönleri kuvvetlidir. Başarı yönlüdürler ve övgüye, kabul edilmeye, bağımsızlığa değer verirler. Güç için esnek kontrolü ve katılımcı olmayı sıklıkla tercih ederler.

Davranışsal stili (The Behavioral Style). Düşük bilişsel karmaşıklık seviyesinde iken bu yöneticiler örgüt ve insanların gelişimi gibi olaylarla derinlemesine ilgilenir. Davranışsal stilli yöneticiler diğerlerini destekleme eğilimindedir. Danışılmasından hoşlanır. Önerileri kabul etmesi sayesinde kolay iletişim kurar, samimiyet gösterir, empati yapıcıdır, iknacıdır, gevşek kontrolü kabul eder. Az bir veri girişiyle, iletişim için toplantıları kullanarak, kısa ve orta vadeli süreçlerde yoğunlaşma eğilimindedir. Bu yöneticiler çatışmaları önler, uzlaşmayı arar ve çok insan yönlüdürler. Fakat bazen kendini güvensiz hissederler.

Scott ve Bruce karar verme stilleri. Scott ve Bruce (1995) karar vermede, karar verme görevi ve çevrenin etkisinden daha çok, karar verme davranışındaki münferit farklarla ilgilenmişler ve beş farklı karar verme stili tanımlamışlardır. Bunlar (akt. Taşdelen, 2002, s. 29):

Rasyonel stil (Rational). Karar vermeye mantıksal ve yapısal bir yaklaşımın olduğu durumdur.

Sezgisel stil (Intuitive). Karar vermede sezgilerin, duyguların ve diğer soyut faktörlerin etkin olduğu durumdur.

Bağımlı stil (Dependent). Karar vermede diğer kişilerin yönlendirme ve desteğinin etkin olduğu durumdur.

Kaçınma stili (Avoidant). Karar verme davranışından kaçınmanın ve karar vermeyi ertelemenin baskın olduğu durumdur.

Kendiliğinden-Anlık stil (Spontaneous). Fazla düşünmeksizin ve ani karar verme davranışının baskın olduğu durumdur

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmadaki genel amaç, eğitim yöneticiliğinde karar verme stillerinin önemini ortaya koymaktır. Yöneticilerin sorunlara yaklaşımında ki bireysel tarzlarını etkileyen faktörler, aynı zamanda örgütlerin gerçekleştirilebilir hedefler belirlemesinde ve hedeflerin sonuca ulaşmasında da etkilidir. Karar sürecinin etkin yönetimi ve karar aşamasındaki tutumu, bir yöneticinin başarı grafiğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Her şeyden önce bu süreçte yöneticinin kişilik özellikleri, bilişsel kazanımları, aldığı eğitim ve olaylara yaklaşım tarzı vereceği karar üzerinde etkin bir sonuç oluşturacaktır. Eğer bu süreç başarılı bir şekilde yönetilemiyorsa eksiklerin tespit edilmesi ve tamamlanması aşamasında yol gösterici olması açısından bu çalışmanın faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Mevcut durum betimlenmiş ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini Denizli il genelinde 19 ilçede görev yapan 406' sını müdür ve 614'ü müdür yardımcısı olmak üzere toplam 1020 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Daha homojen olacak şekilde 19 ilçede görev yapan yönetici sayıları göz önünde bulundurularak 19 tabaka (alt evren) oluşturuldu. Tabakalı örnekleme, örneklem büyüklüğü Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından araştırmalarda kolaylık sağlamak amacıyla oluşturulan tablodan yardım alınarak 1020 kişilik evrene en az 406 kişi olarak belirlendi.

Tabaka ağırlığı: Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü

Tabaka ağırlığı: $406 / 1020 = 0,398$

Bu formüle dayalı olarak tabaka ağırlığı 0,398 bulunmuştur. Böylece çalışma evreninin %39.8 i alınarak, örneklem büyüklüğü olan 406 kişi 19 ilçeye dengeli bir şekilde dağıtılmıştır. "Evren büyüklüğünün, 1.000 ile 2.500 arasında olan gruplarda %3 hata ile 406 kişinin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır" (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004, s.25). Örneklem sayısı öngörülen örneklem sayısı ile aynıdır. Bu nedenle örneklem evreni temsil eder niteliktedir.

Veri Toplama Araçları

Karar Verme Stilleri Ölçeği (KVSÖ), bireylerin karar verme sürecinde sorunlara yaklaşırken kullandıkları karar verme stillerindeki bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek, Taşdelen (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. KVSÖ' nin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin beş alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach alpha) analizleri incelendiğinde; Rasyonel Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .76, Sezgisel Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .78, Bağımlı Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .76, Kaçıncı Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .79, Kendiliğinden-Anlık Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .79 ve 24 maddeli tüm ölçek için iç tutarlılık alfa: .74 bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin tutarlı olduğunun göstergesidir. Ayrıca alt ölçeklerin ve ölçeğin tümünün madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Birinci alt ölçek için .39 ile .61, ikinci alt ölçek için .42 ile .66, üçüncü alt ölçek için .52 ile .60, dördüncü alt ölçek için .31 ile .70, beşinci alt ölçek için .37 ile .72 arasındadır. Bu bulgular maddelerin alt ölçeklerle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve anlamlı katkı sağladıklarını göstermektedir. Ölçeğin tümünde ise korelasyonların .05 ve .47 arasında

değiştirdiği, ilişkinin pozitif ve orta düzeyde güçlü olduğu görülmektedir (Taşdelen, 2002, s. 49).

Uygulama

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının uygulamaları için 2013-2014 eğitim- öğretim yılında, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı' ndan ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Denizli Büyükşehir Belediyesine bağlı tüm ilçelerde bulunan okulların tamamına tek tek ulaşmanın çok zor olması ve bunun için yeterli zaman olmaması nedeniyle veri toplama sürecinin elektronik ortam aracılığıyla yürütülmesine karar verilmiştir. Bu aşamada veri toplama aracı araştırmacı tarafından elektronik ortama aktarılmıştır. Veri toplama aracının nasıl doldurulacağı ve araştırma hakkında bilgiler yöneticilere elektronik ortamdan ulaştırılmıştır. Okulların iletişim bilgileri Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Mebbis biriminden alınmıştır. Yaklaşık iki ay süren veri toplama sürecinde yöneticiler tarafından elektronik ortamda doldurulan ölçekler yine elektronik ortam aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde çalışan yönetici sayısını fazla olması nedeniyle belirlenen alt örnekleme sadece elektronik ortam aracılığı ile ulaşılamamıştır. Bu ilçelerdeki okullara gidilerek veri toplama araçları araştırmacı tarafından yöneticilere verilmiş ve toplamda 410 kişiye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt probleminde, okul yöneticilerinin genel bir karar verme stilleri var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Bu nedenle, Karar Verme Stilleri Ölçeği' nin her bir alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma) hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Ölçek maddeleri; 'kesinlikle katılmıyorum' (1), 'katılmıyorum' (2), 'kararsızım' (3), 'katılıyorum' (4), 'kesinlikle katılıyorum' (5) şeklinde sıralanmış likert tipi 5'li bir derecelemeye göre puanlanmaktadır. Her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları, 'kesinlikle katılıyorum' (4.20-5.00), 'katılıyorum' (3.40-4.19), 'kararsızım' (2.60-3.39), 'katılmıyorum' (1.80-2.59), 'kesinlikle katılmıyorum' (1.00-1.79) olarak belirlenmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzde dağılımları ele alınmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, cinsiyet, görev durumu, kadro durumu, eğitim yönetimi ile ilgili seminer ve kurslara katılma durumu, herhangi bir sendikaya üye olma durumu ile bağımlı değişkenler arasında ki ilişki Bağımsız Örneklem t-testi (Independent Samples "t" test) ile, üç ve daha fazla alt kategoriye sahip olan, okul türü, eğitim durumu, yaş, öğretmenlik kıdem yılı, yöneticilik kıdem yılı ve branş bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişkenlerle ilişkisi ise Tek Yönlü Varyans Analizi ('One Way ANOVA') ile değerlendirilmiş ve sonuçlara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Bulgular

Uygulanan Karar Verme Stillerine Ait Betimsel Değerler

Tablo 1 incelendiğinde karar verme stilleri ölçeğini yanıtladılan 410 yöneticinin %31.5'i rasyonel karar vericiler olarak kategorize edilmiştir. Kalan katılımcıların, %29.76'sının sezgisel karar verici, %16.54'ünün bağımlı karar verici, %12.92'sinin kaçınma karar verici, %9.13'ünün kendiliğinden-anlık karar verici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin rasyonel alt boyutu betimsel açıdan incelendiğinde maddelere verilen cevapların çoğunlukla “katılıyorum” olduğu görülmektedir. Sezgisel alt boyutta “kararsızım”, bağımlı alt boyutunda “katılıyorum”, kaçınma alt boyutunda “katılmıyorum”, kendiliğinden-anlık alt boyutunda ise maddelere verilen cevaplar çoğunlukla “katılmıyorum” şeklindedir.

Tablo 1
Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler

	\bar{x}	ss	%
Rasyonel	4.16	0.64	31.65
Sezgisel	3.28	0.85	29.76
Bağımlı	3.60	0.81	16.54
Kaçınma	2.06	0.80	12.92
Kendiliğinden-Anlık	2.47	0.80	9.13

Tablo 2’de, maddeler için verilen yanıtların betimsel değerleri incelendiğinde M3, M4, M5 için katılımcıların ortalama olarak “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. M1, M2 için katılımcıların ortalama olarak “katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 2
Rasyonel Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

	<i>Maddelerin Boyutları</i>	\bar{x}	ss
M4	Karar vermem dikkatli düşünmemi gerektirir.	4.33	.905
M5	Karar verirken belirli bir amaca yönelik değişik seçenekleri göz önünde bulundururum.	4.32	.873
M3	Mantıklı ve sistematik bir yolla karar veririm.	4.27	.863
M1	Karar vermeden önce emin olmak için bilgi kaynaklarımı iki kere kontrol ederim.	4.15	.911
M2	Karar vermeden önce doğru gerekçelerim vardır.	3.75	1.087

Tablo 3 incelendiğinde M6, M7, M9, M10 için betimsel değerlere katılımcıların ortalama olarak “kararsızım” cevabını verdikleri görülmektedir. M8 için katılımcıların ortalama olarak “katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 3
Sezgisel Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

	<i>Maddelerin Boyutları</i>	\bar{x}	ss
M8	Genellikle doğruluğunu hissettiğim kararlar veririm.	3.75	1.084
M6	Kararlarımı verirken içgüdülerime güvenirim.	3.24	1.121
M10	Karar verirken içimden gelen duygu ve tepkilere güvenirim.	3.19	1.114
M7	Bir karar verirken sezgilerime güvenme eğilimindeyimdir.	3.13	1.110
M9	Kararlarımı verirken benim için akılcı bir nedenden daha çok, verdiğim kararın doğruluğunu hissetmem daha önemlidir.	3.08	1.287

Tablo 4 incelendiğinde M11, M12, M13, M14, M15 için katılımcıların ortalama olarak “katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4
Bağımlı Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

<i>Maddelerin Boyutları</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
M14 Önemli kararlar ile yüzleştığım zaman birinin bana doğru yolu göstermesi hoşuma gider.	3.86	.996
M13 Önemli kararlarımı alırken başkalarının tavsiyelerinden yararlanırım.	3.79	1.025
M15 Önemli kararlarımı başka insanlara danışmadan verdiğim nadirdir	3.53	1.061
M12 Eğer başkalarının desteğine sahipsem önemli kararları almak benim için daha kolaydır.	3.45	1.190
M11 Önemli kararlar alırken başkalarının yardımına sık sık ihtiyaç duyarım.	3.40	1.112

Tablo 5’ de Kaçınma alt boyutuna ait olan M16, M17, M18, M19, M20 için betimsel değerleri incelendiğinde katılımcıların ortalama olarak “katılmıyorum” cevabını ve M24 için ise “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 5
Kaçınma Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

<i>Maddelerin Boyutları</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
M16 Üzerimde baskı hissetmediğim sürece önemli kararlarımı almaktan kaçınırım.	2.34	1.201
M18 Önemli kararları alma aşamasına gelinceye kadar karar vermeyi sık sık ertelerim.	2.20	1.128
M19 Önemli kararlarımı, genellikle son dakikada veririm.	2.12	1.112
M20 Üzerinde düşünmek beni rahatsız ettiği için pek çok kararı ertelerim.	1.96	.993
M17 Mümkün olduğunca kararlarımı ertelerim.	1.95	1.007
M24 Kararlarımı, sıklıkla düşünmeden veririm.	1.79	.874

Tablo 6 incelendiğinde Kendiliğinden-Anlık alt boyutuna ait olan M23, M25 için betimsel değerlere katılımcıların ortalama olarak “kararsızım” cevabını verdikleri görülmektedir. M21, M22 için betimsel değerleri incelendiğinde katılımcıların ortalama olarak “katılmıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 6

Kendiliğinden-Anlık Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

<i>Maddelerin Boyutları</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
M25 Kararlarımı verirken, o anda doğal olan ne ise onu yaparım.	2.90	1.211
M23 Çabuk karar veririm.	2.73	1.136
M22 Kararlarımı, çoğunlukla o anda veririm.	2.19	.976
M21 Genellikle ani kararlar veririm.	2.06	.993

Karar Verme Stillерinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 7’de yönetici sayılarına baktığımızda bayan yöneticilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Bu durum da bayanların yöneticiliği pek tercih etmediği sonucuna ulaşılabilir. Yöneticilerin kadro durumunda vekil olarak çalışan yöneticilerin çoğunluğunu köy okullarında çalışan müdür yetkili sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğunun alanları ile ilgili eğitim almış olmaları kendilerini geliştirmek adına çaba göstermeleri açısından sevindirici bir durumdur.

Tablo 7

İki Alt kategorili Değişkenlere Ait Independent Samples t test Sonuçları

	<i>n</i>	<i>Rasyonel</i>		<i>Sezgisel</i>		<i>Bağımlı</i>		<i>Kaçıngan</i>		<i>Kendiliğinden-Anlık</i>	
		<i>t</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	348									
	Kadın	62	-0.17	0.87	0.76	0.45	1.00	0.32	0.66	0.51	0.01
Görev	Müdür	163									
	Müdür Yrd.	247	-0.39	0.70	0.17	0.87	0.57	0.57	-0.66	0.51	-0.51
Kadro	Asıl	361									
	Vekil	49	0.45	0.65	0.62	0.54	1.67	0.10	0.36	0.72	-1.14
Sendika Üyeliği	Evet	359									
	Hayır	51	-1.52	0.13	-1.09	0.28	-0.02	0.98	-0.40	0.69	-0.64
Seminer-Kurslara Katılım	Evet	339									
	Hayır	71	-0.60	0.55	-0.67	0.50	0.63	0.53	1.72	0.09	0.39

Tablo 7’de iki alt kategorili değişkenlere ait analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin tüm alt boyutlarında, bu değişkenlerin tümü açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 8

Üç ve Daha Fazla Alt kategorili Değişkenlere Ait ANOVA Sonuçları

	n	Rasyonel		Sezgisel		Bağımlı		Kaçınan		Kendiliğinden-Anlık		
		F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	
Okul türü	Lise	136										
	Ortaokul	151										
	İlkokul	77	2.34	0.06	0.37	0.83	1.72	0.15	0.63	0.64	0.57	0.69
	Anaokulu	23										
	Diğer	23										
Eğitim Durumu	Ön Lisans	30										
	Lisans	331	1.75	0.16	2.38	0.07	1.52	0.21	0.64	0.59	2.12	0.1
	Yüksek Lisans	48										
Yaş	21-30	27										
	31-40	162	0.41	0.75	4.14	0.07	1.16	0.33	0.57	0.63	1.58	0.19
	41-50	133										
	51-üstü	88										
Öğretmenlik Kıdem Yılı	1-5	4										
	6-10	68										
	11-15	102	0.31	0.87	1.72	0.15	1.33	0.26	1.32	0.26	0.17	0.95
	16-20	62										
	21-üstü	174										
Yöneticilik Kıdem Yılı	1-5	147										
	6-10	78										
	11-15	64	0.8	0.53	2.39	0.05	0.37	0.83	1.02	0.4	1.24	0.3
	16-20	48										
	21-üstü	73										

21-30 yaş grubundaki yönetici sayısının diğer gruplara oranla az olmasının nedeni olarak öğretmenlerin mezun olduktan sonra uzun bir süre atanmayı beklemeleri ve yöneticilik sınavlarına katılım için belli bir süre öğretmen olarak çalışma şartı aranması gösterilebilir.

Tablo 8’de üç ve daha fazla alt kategorili değişkenlere ait analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin tüm alt boyutlarında, bu değişkenlerin tümü açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada yöneticilerin karar verme stilleri belirlenmiş ve belirlenen demografik değişkenlerle karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Karar verme stilleri ölçeğini yanıtlandıran 410 yöneticinin %31.65'i rasyonel karar vericiler olarak kategorize edilirken kalan katılımcıların, %29.76'sının sezgisel karar verici, %16.54'ünün bağımlı karar verici, %12.92'sinin kaçınma karar verici, %9.13'ünün kendiliğinden-anlık karar verici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin vermiş olduğu kararlarda, ağırlıklı olarak rasyonel karar verme stilini kullanması, karar vermeden önce, alternatifleri mantık silsilesi kapsamında dikkatlice değerlendirdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Alternatiflere mantıksal yaklaşılması çoğunlukla alınan kararların sonuçlarını olumlu yönde etkileyen bir etkidir. Fakat söz konusu olan kurumlar okullar olunca bazen mantık süzgecinden geçirilen kararlar gelişim psikolojisinin ön planda tutulması gereken durumlarla çatışan sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bireyin psikolojik gelişiminin de içinde olduğu bir alan olan eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler zaman zaman materyalist mantığı arka plana bırakıp bireyin psikolojik durumunu iyileştirme adına sezgilerinde ön plana çıktığı kararlar alabilmektedir. Bu durumda rasyonel karar verme stiline çok yakın bir oranda sezgisel karar verme stilinin kullanılması şaşırtıcı bir durum değildir.

Bağımlı karar verme stilini ağırlıklı olarak kullanan yöneticiler, vermiş oldukları kararların sorumluluğunu almak istemedikleri gibi çoğunlukla bu sorumlulukları çalışanlara yükleme çabasındadırlar. Hiyerarşik bir düzen içinde yönetmelikler kapsamında üstlerine bağlı olan okul yöneticilerinin zaman zaman bağımlı kararlar alma durumuyla karşı karşıya kalması olası bir durumdur. Fakat çoğunlukla amirine bağımlı çalışan yönetici bir süre sonra işlerin yavaşlamasına neden olacak ve bu durum çalışan motivasyonunu azaltacak etken durumları ortaya çıkaracaktır. Araştırma sonuçları incelendiğinde insiyatif alamayan bağımlı karar vericilerin oransal olarak üçüncü sırayı aldığı görülmektedir.

Her bireyin kullanmış olduğu karar verme stilleri, amaçlar ve sonuçlar üzerinde farklı etkiler oluşturmaktadır. Fakat burada karar verme stilleri birbirinden bağımsız olarak ele alınsa da; bu stillerin birbirinden tamamen de farklı olmadıkları ve bireylerin önemli kararlarını verecekleri zaman tek bir stil kullanmadıkları, bunun yerine bütün bu stillerin bir kombinasyonunu kullandıkları hususunun unutulmaması gerekmektedir (Thunholm, 2004, s.932).

Ölçeğin rasyonel alt boyutu betimsel açıdan incelendiğinde maddelere verilen cevapların çoğunlukla "katılıyorum" olduğu görülmektedir. Sezgisel alt boyutta "kararsızım", bağımlı alt boyutunda "katılıyorum", kaçınma alt boyutunda "katılmıyorum", kendiliğinden-anlık alt boyutunda ise maddelere verilen cevaplar çoğunlukla "katılmıyorum" şeklindedir. Kaçınma ve kendiliğinden-anlık alt boyutlarında ki maddelerin "katılmıyorum" olarak cevaplandırılması, okul yöneticilerinin kararlarını düşünerek aldıkları ve karar aşamasında plansız hareket etmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yöneticiler en çok “Karar vermem dikkatli düşünmemi gerektirir.” İfadesine katılım göstermişlerdir. “Kararlarımı, sıklıkla düşünmeden veririm.” maddesi ise en az benimsenen seçenek olmuştur. Yöneticilerin bu ifadelere verdikleri cevaplar göz önünde bulundurulduğunda, karar alma aşamasından önce ön hazırlık yaptıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada yer alan yöneticilere ait demografik bulgular, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde bayan yöneticilerin, bay yöneticilere göre azınlıkta kaldığı tespit edilmiştir. Jacoby (2005) karar verme stilleri ile teknolojinin kabul edilebilirlik düzeyi ve kullanımı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında bu durumu erkeklerin liderliğe daha fazla yatkın olması ile açıklamıştır. Fakat bu durum bayanların iş yaşamı dışında da sorumluluklarının fazla olması açısından değerlendirildiğinde, bütün sorumlulukları ile birlikte bir bayanın aslında bir çok işi yapabilecek güce sahip olduğu, kendisine fırsat tanındığında birçok işin üstesinden gelebileceği, şeklinde bir yorum getirilmesi daha eşitlikçi bir tutum olacaktır. Araştırmada yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkeni ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Shim (1998) bir tüketici olarak ergenlik dönemindeki gençlerin karar verme stillerini incelemiş ve cinsiyet değişkeni ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yöneticilerin eğitim durumu incelendiğinde yüzdeler dilimi en az olan grubun ön lisans mezunu olduğu, çoğunluğun ise lisans bitirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Pamukkale Üniversitesi tarafından okul yöneticileri ve denetmenleri için açılan Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi tezsiz yüksek lisans programı, yüksek lisans mezunu eğitim yöneticilerinin sayısının her geçen yıl artmasını sağlamaktadır. Araştırmada yapılan analiz sonucunda eğitim durumu değişkeni ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Uzunoğlu (2008) hakemlerin karar verme stillerini klasmanlarına ve bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında ise hakemlerin, öğrenim durumlarına bakılarak; kaçınma karar verme puanlarında lise mezunu hakemler ile yüksek lisans mezunu ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu mezunu hakemler arasında önemli bir farklılık bulunduğunu ve bu farklılığın lise mezunu hakemlerin aleyhinde olduğunu tespit etmiştir. Dolayısı ile eğitim seviyesi azaldıkça; hakemlerin çekingen davranış gösterdikleri ve sorumluluk almaktan uzaklaşma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Üngüren (2011) beş yıldızlı konaklama ve tatil köyü işletmelerinde çalışan departman yöneticileri ile yaptığı çalışmada yüksek lisans ve üniversite düzeyinde eğitim seviyesine sahip yöneticilerin rasyonel karar verme puanlarının, lise düzeyinde eğitim seviyesine sahip yöneticilere göre anlamlı ölçüde yükselerek farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlara dayanarak yüksek lisans ve lisans/önlisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip yöneticilerin kararlarını genellikle rasyonel karar verme stiline dayanarak aldığı; sezgisel, bağımlı, kaçınmacı ve kendiliğinden karar alma davranışları içerisinde çok sık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu 31-40 yaş aralığındaki gruptadır. 21-30 yaş grubundaki yönetici sayısının %6.6 gibi küçük bir oranda olmasının nedeni

olarak öğretmenlerin mezun olduktan sonra uzun bir süre atanmayı beklemeleri ve yöneticilik sınavlarına katılım için belli bir süre öğretmen olarak çalışma şartı aranması gösterilebilir. Yapılan araştırmada yaş değişkeni ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlmez (2010) bir kamu kurumundaki görevli yöneticilerin ve çalışanların liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine yaptığı araştırmada Hava Kuvvetleri Komutanlığında çalışan yöneticilerin yaş değişkeninin kaçınma karar verme stillerine ilişkin algılarını etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Kaynakça

- Altay, Ü. (2011). *Yöneticilerin duygusal zeka düzeylerinin karar verme stillerine etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Driver, M. J., Brousseau, K. R., & Hunsaker, P. L.(1990). *The dynamic decisionmaker five decision styles for executive and business success*. Harper & Row: New York.
- İlmez, M. (2010). *Bir kamu kurumundaki görevli yöneticilerin ve çalışanların liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jacoby, M. (2005). *Relationship between principals' decision makings styles and technology acceptance & use* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, United States of America.
- Johnson R.H. (1978). Individual styles of decision making: A theoretical model for founseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 56(9), 530-536.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar, uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Leykin Y. & DeRubeis R.(2010). Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the decision styles questionnaire. *Judgment and Decision Making*, 5(7), 506–515.
- Nas, S. (2006). *Gemi operasyonlarının yönetiminde kaptanın bireysel karar verme süreci analizi ve bütünlük bir model uygulaması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Rowe, A. J. & Boulgarides, J. D. (1994). *Managerial decision making*. Prentice Hall: New Jersey.
- Scott, S.G. & Bruce, R.A. (1995). Decision making sytle, the development and of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831.
- Simon, H. (1976). *Administrative behavior a study of decision: Making processes in administrative organization*. New York, United States of America : The Free Press.
- Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen adaylarının farklı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tatum, B.C., Eberlin, R., Kottraba, C. & Bradberry, T. (2003). Leadership, Decision Making and Organizational Justice. *Management Decision*, 41(10), 1006-1016.
- Tekin, Ö. A. (2009). *Yönetimde karar verme: Batı antalya bölgesinde bulunan beş yıldızlı otel işletmelerindeki çeşitli departman yöneticilerinin karar verme stillerini tespit etmeye yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Thunholm P. (2004). Decision-making style: Habit, style or both? *Personality and Individual Differences*, 36, 931–944.

- Uzunoğlu, Ö. U. (2008). *Türk futbol hakemlerin karar verme stillerinin klasmanlarına ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Üngüren, E. (2011). *Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.